موسوعة
المجالس القومية المتخصصة

Bibliotheca Alexandrina
0115114

رئاسة الجمهورية
المجالس القومية المتخصصة

الهيئة العامة لمكتبة الأسكندرية
رقم التصنيف ....
رقم التسجيل [illegible]

موسوعة

المجالس القومية المتخصصة

١٩٧٤ - ١٩٨٩

المجلد السادس

تقديـــــــم :

لما كان الانسان هو العنصر الأول فى بناء الحضارة ، فان تنمية الموارد البشرية تمثل نقطة البدء فى التنمية الشاملة ، ومن هنا ينهض التخطيط على دعامتين رئيسيتين : تنمية الموارد البشرية عن طريق العلم والتعليم ، وتنمية الموارد الطبيعية عن طريق التنمية الاقتصادية وما يرتبط بها من تنمية اجتماعية شاملة .

مع الأخذ فى الاعتبار أن التعليم - الى جانب أنه خدمة قومية عامة ، فانه يعتبر أيضا استثمارا للدولة فى أخطر وأعز مواردها ، ألا وهو الانسان . ومن هنا تغيرت النظرة الى التعليم وأساليبه وأدواته ، وأصبحت اقتصاديات التعليم بين الموضوعات ذات الأولوية بالنسبة لشئون التنمية ، وأصبح من المسلم به أن هناك دخلا وعائدا لكل عملية تعليمية .

ولا شك فى أن للتعليم دورا أساسيا ومؤثرا فى التغلب على التحديات التى تواجه مجتمعنا ، مما يفرض تطوير نظمه وأساليبه ومحتواه ، حتى ينهض بمهمته الفعالة فى التنمية الشاملة ، باعتباره المسئول - بالدرجة الأولى - عن بناء الانسان صانع التنمية وهدفها .

وإذا كانت هذه المفاهيم الأساسية ركيزة لدراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، فان هدفها العام يتلخص فى : تكوين الفرد المتعلم المستنير ، ليكون أكثر فهما لمجتمعه وعصره ، وأكثر قدرة على استيعاب ثمار المعرفة الانسانية والافادة منها ، وتزويده بخبرة متقدمة متجددة ، تمكنه من القيام بالدور الذى يتناسب مع تعليمه فى شتى مواقع العمل والانتاج ، مع تنمية ذاته وشخصيته على أساس تربوى سليم يكفل تحقيق القدرة على تحمل المسئولية ، والقيام بالواجبات القومية والاجتماعية .

ولما كان المجلس قد عنى ببحث المشكلات العاجلة والملحة فى اصلاح شئون التعليم ، فقد اهتم بالقدر نفسه بدراسة واقتراح السياسات والخطط العلمية المتصلة بتنمية الامكانات القومية فى مجالات التعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .

وقد خصص هذا المجلد السادس من « موسوعة المجالس القومية المتخصصة » للتعليم العام والفنى ، مشتملا على اثنين وثمانين موضوعا ، منها اثنان وسبعون عن التعليم العام ، وعشرة عن التعليم الفنى .

وكان من دأب المجلس الاهتمام بمتابعة المتغيرات والتطورات الحاكمة التى استدعت تحديث بعض

الدراسات أو استكمالها ، ومن هنا تعددت البحوث الخاصة ببعض الموضوعات تحت عنوان واحد، كما أن بعض الدراسات ارتبطت بمراحل معينة ، منها ما انقضى وقته الآن ، وأظهرها الدراسات الخاصة بالتعليم الابتدائى الذى أصبح جزءا من التعليم الأساسى .

ويمكن تلخيص محتوى هذا المجلد فى عدة موضوعات رئيسية أهمها :

- إعداد المعلم : باعتباره مفتاح كل عملية تعليمية ، ومن ثم ينبغى الارتقاء بمستواه العلمى بما يضمن تحقيق المستويات التعليمية المطلوبة لكل مرحلة تعليمية ، مع تلافى العجز فى أعداد المدرسين ونوعيات تخصصهم .
- المناهج التعليمية : بما تشتمل عليه من : مقررات دراسية ، وخطة مدرسية ، وأنشطة ، بحيث تكفل إعداد راغبى التعليم لشق طريقهم فى الحياة وللاسهام فى أنشطة مجتمعهم . مع مراعاة استمرارية مبدأ التطوير والتحديث ، بما يتفق مع المتغيرات التى تجرى فى المجتمع .
- نظم التقويم والامتحانات : وضرورة ارتباطها بأهداف التعليم والمناهج بجوانبها المختلفة ، المعرفية والمهارية والوجدانية .
- الكتاب المدرسى : وأهمية تطويره ، باعتباره أهم مظاهر العملية التعليمية فى مصر ، مما يقتضى تغيير صورته التقليدية ، وتنقيته من الحشو والتكرار ، ومواكبته للتطورات العلمية الحديثة .
- المبانى المدرسية : وأهميتها كركن أساسى فى تأدية العملية التعليمية ، مما يقتضى توافرها بالقدر الكافى بالنسبة لأعداد التلاميذ ، مع المواصفات الملائمة ، والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية .
- تمويل التعليم : وأهمية زيادة حصيلته ، عن طريق : الاسهام الشعبى ، والجهود الخاصة ، وترشيد الانفاق ، والحد من الاهدار ، ووضع ضوابط عادلة تكفل حسن استخدام حق مجانية التعليم .

ويلاحظ أن دراسات المجلس القومى للتعليم فى شأن التعليم العام والفنى ، اهتمت بأن تكون نظرتها الى إصلاح وتحديث وتطوير التعليم قبل الجامعى من خلال رؤية تقويمية ، تستهدف تشخيص نواحى الضعف والقصور فى الواقع الفعلى ، وتستنبط سبل الاصلاح على المدى القريب ، مع التصور اللازم لمعالم التحديث ، وكذلك لاستراتيجية المستقبل ، تحقيقا للأهداف المرجوة على المدى البعيد .

وتجدر الاشارة الى أن المجلس اهتم بتناول الموضوعات بطريقة تجمع بين النظر والتطبيق ، بحيث تضمنت مقترحاته وتوصياته وسائل ربطها بامكانات التنفيذ وملاءماته . ولذلك أخذ كثير منها سبيله إلى التنفيذ ، عن طريق القوانين واللوائح التعليمية التى انتفعت الى حد كبير بدراسات المجالس القومية فى مجال التعليم عامة ، والتعليم العام والفنى بصفة خاصة .

• • •

واذ نأمل أن توضع توصيات المجالس القومية فى شأن التعليم موضع التنفيذ ، فاننا نرجو أن يكون نشر هذا المجلد عونا على تحقيق هذا الأمل ، وأن يكون خطوة مناسبة فى اتجاه إصلاح التعليم وتطويره .

وعلى الله قصد السبيل ،،،

د . محمد عبدالقادر حاتم

المشرف العام

على المجالس القومية المتخصصة

التعليم العام والفنى

دراسات وتوصيات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا

الدورة الأولى ١٩٧٤

مبادىء واعتبارات فى التعليم العام

استعرض المجلس الأوضاع القائمة حاليا فى مجال التعليم العام والفنى بمراحلهما المختلفة وذلك من خلال التقارير والدراسات والاحصائيات التى تقدمت بها وزارة التربية والتعليم ، ومن خلال الدراسات والبحوث التى عرضت على المجلس وفى ضوء ما أثير من مناقشات حول هذه الأوضاع برزت المسائل التالية :

فى التعليم الابتدائى :

يمثل هذا التعليم القاعدة العريضة للتعليم الإلزامى لجماهير المواطنين وهو الحد الأساسى والأدنى المقرر حاليا ، وخاصة لهؤلاء الذين يقتصرون فى تعليمهم على نهاية هذه المرحلة ، وتبدو أهميته فى تكوين المواطن المستنير ، الواعى القادر على الإسهام بإيجابية فى خدمة مجتمعه ووطنه ، وفى تطوير حياته ومستقبله وحياة أسرته .

كذلك فإنه يعتبر أساس التقدم إلى مراحل التعليم الأخرى ، فإذا كان سليما ومؤثرا ، انعكس أثر ذلك على سائر المراحل التعليمية .

ويواجه هذا التعليم مشكلات يمكن تلخيصها فيما يلى :

– قصور المدارس القائمة عن تحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال الذين يقعون فى سن الالزام (٦–١٢) ، مما ينعكس أثره بصفة مباشرة على زيادة رصيد الأميين سنة بعد أخرى ، هذا إلى جانب تشغيل هذه المدارس لأكثر من فترة دراسية فى اليوم الواحد ، الأمر الذى ظهر أثره بوضوح فى ضعف المستوى التعليمى للتلاميذ المنتظمين فيها .

– زيادة النسبة المئوية للتسرب والانقطاع بين تلاميذ مدارس هذا التعليم ، الأمر الذى يتسبب فى زيادة معدلات الفقدان . فقد اتضح أن ٣٦ تلميذا فقط يصلون الى المرحلة الإعدادية من بين كل مائة طفل يبلغون سن الالزام ، وهذا يعنى أن ٦٤٪ من تلاميذ المدرسة الابتدائية لا يواصلون تعليمهم بسبب التسرب أو الرسوب أو التخلف عن المستوى المطلوب .

– ارتفاع كثافة الفصول ، حيث يصل فى كثير من المدارس بين ٥٠ و ٧٠ تلميذا فى الفصل الواحد ، مما يقلل من جهود المعلمين فى معاونتهم للطلاب على التحصيل الدراسى الجيد .

– العجز الكبير نسبيا فى عدد المعلمين والمعلمات اللازمين لمدارس التعليم الابتدائى ، حيث لم يتحقق – حتى الآن فى عدد كبير من محافظات الجمهورية – المعدل المتعارف عليه حاليا وهو ١.٢ معلم للفصل الواحد ، هذا الى جانب تزايد نسبة الغياب والأجازات بين المدرسات العاملات فى هذه المرحلة .

– افتقار هذه المدارس التى تضم ما يقرب من أربعة ملايين تلميذ الى التغذية ، والى المزيد من العناية والاهتمام بالرعاية الصحية والتربية الاجتماعية والرياضية والفنية .

فى التعليم الاعدادى :

يمثل التعليم الإعدادى مرحلة متوسطة قائمة بذاتها بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، وهو امتداد طبيعى للمدرسة الابتدائية ، بما يستهدفه من زيادة حجم المعرفة لدى المواطن ، وتزويده بقدر مناسب من الثقافة العامة ، وتنويع الأنشطة الحرة والدراسات العملية ، التى تعاون على كشف وتنمية الميول والقدرات الطبيعية لدى الطلاب فى هذه المرحلة من العمر (١٢– ١٥) ، وهو – من الناحية الأخرى – يعد طلابه للمرحلة التالية فى التعليم الثانوى : العام والفنى .

وتفتقر أغلبية المدارس ، وخاصة الموجودة بالمناطق الريفية إلى بعض الرعاية الصحية والاجتماعية والتربية الرياضية والفنية بالدرجة الكافية .

فى التعليم الثانوى :

وتندرج تحت هذا التعليم :

- المدرسة الثانوية العامة .
- المدرسة الثانوية الفنية (صناعى - تجارى - زراعى) .

والمدرسة الثانوية العامة تعد الطالب فى الوقت الحاضر للالتحاق بالتعليم الجامعى والعالى دون الالتفات الى الإعداد العملى للحياة . أما المدرسة الثانوية الفنية فيمكن اعتبارها - أصلا - مرحلة نهائية تعد الطالب اعدادا مناسبا للعمل الفنى ، وتهدف الى توفير الكوادر الفنية على المستوى المتوسط والعمال المهرة بالأعداد اللازمة لخطة التنمية .

ويمكن حصر المشكلات التى تواجه التعليم الثانوى بنوعيه فى التالى :

- أن التزاحم على المدرسة الثانوية العامة كبير جدا ، بدرجة لا تتناسب وطاقة الجامعات والتعليم العالى ، أو مع احتياجات البلاد من الخريجين على المستويات العليا .
- أن المدرسة الثانوية العامة تفتقر الى القدر المناسب من التعليم العملى أو التثقيف المهنى الذى يغرس فى الشباب احترام العمل اليدوى ، وبالتالى يقضى على النظرة التقليدية الى « العامل » ، كما يؤهل خريجى المدرسة الثانوية العامة للحياة العملية ، أو الالتحاق بالمعاهد الفنية بدلا من التدافع على الالتحاق بالجامعات .
- أن المدرسة الثانوية العامة تتبع منهجا موحدا فى كل من قسميها العلمى والأدبى دون حساب لميول طلابها وقدراتهم الشخصية ، ودون أن يترك لهم مجال للاختيار فى المقررات .
- تكدس الخطة الدراسية بالكثير من المواد والمناهج والتى تمثل عبئا ثقيلا على الطلاب ، كما أن نظم امتحانات هذه المدرسة تسير على الخط التقليدى الذى يستهدف قياس قدرات الطالب على الحفظ والاستذكار ، دون قياس قدراته على الابتكار والإبداع .
- أن شعب هذا التعليم ، لم يدخل عليها تعديل يتناسب مع التطورات العلمية والتكنولوجيا الحديثة .

فيما يختص بالمدرسة الثانوية الفنية على اختلاف نوعياتها ، يمكن ذكر المشكلات التالية :

- النقص المخل فى التجهيزات ، وخاصة الحديث منها الذى يتناسب مع التقدم التكنولوجى ، فما زالت المدرسة الصناعية على سبيل المثال تدرب طلابها على معدات وآلات عفا عليها الزمن ، بالإضافة إلى عدم كفايتها لتدريب كل الطلاب .
- أن المواد الثقافية التى تدرس فيها ، بالإضافة الى التدريب ، لا تفى باحتياجات الفنى المتوسط من الثقافة ، ولا تلقى هذه المواد الاهتمام الكافى ، الذى يمكنها من التأثير على تكوين شخصية الخريجين الثقافية .
- انعزال غالبية مناهج هذه المدرسة ، عن الاتجاهات الحديثة فى الإنتاج والصناعة والزراعة .
- أن هذه المدرسة تفتقر الى المدرس الكفء الذى يستطيع مواجهة عمله الدقيق بها ، لعزوف أغلب خريجى الجامعات والمعاهد العالية عن العمل فيها .
- عدم وجود صلات وثيقة بينها وبين سوق الانتاج والعمل .
- عدم وجود الكتاب المناسب لنوعية المواد والمناهج المقررة .
- عدم توفر فرص التدريب العملى بدرجة كافية للدارسين قبل تخرجهم .
- عدم وجود فرص مناسبة أمام غالبية الخريجين لاستكمال تعليمهم العالى أو الجامعى ، ووجود فروق مادية واجتماعية كثيرة بينهم وبين خريجى الجامعات والتعليم العالى .

ويلاحظ أن أغلب ما عانى منه هذا التعليم فى الماضى يرجع الى عدم كفاية التمويل الذى خصص له لمواجهة التوسع الذى تم فيه ، ولمواجهة التطوير الذى يفرضه تقدم العلم والتكنولوجيا .

ويرى المجلس أن موضوع التمويل بالنسبة للتعليم الفنى على جانب كبير من الأهمية والخطورة ، الأمر الذى يتطلب توفير مصادر التمويل التى تفى باحتياجاته ، للمضى فى طريقه دون قصور أو عقبات تحد من فاعليته وتؤثر على سيره .

التوصيات

وفى ضوء الدراسات والبحوث التى تقدمت بها شعب المجلس ولجانه بالنسبة لمشكلات التعليم العام والفنى – انتهى المجلس الى التوصيات العامة التالية :

* استمرار السلم التعليمى بوضعه الحالى (٦ + ٣ + ٣) بصفة مؤقتة إلى أن تتم دراسة مستوفاة للهيكل الحالى .

* الاستمرار فى خطة التوسع فى التعليم الابتدائى ، مع مواجهة ما تستلزمه زيادة السكان وارتفاع الوعى التعليمى ، حتى يتم تحقيق الاستيعاب الكامل فى أقرب وقت ممكن ، وذلك بزيادة القبول بالسنة الأولى الابتدائية لسد منابع الأمية ، وتركيز برامج محوها على من فاتهم قطار الإلزام (٨– ١٢ سنة) .

* أن يصاحب خطة الاستيعاب برنامج شامل يستهدف تحسين الأوضاع القائمة فى التعليم الابتدائى ، وتدارك نواحى القصور الحالية بها .

* النزول بكثافة الفصل الواحد فى المدرسة الابتدائية الى أربعين تلميذا كحد أقصى ، مع ضرورة الالتزام بهذا العدد ، وذلك بهدف رفع المستوى التعليمى فى هذه المرحلة .

* التوسع فى التعليم الاعدادى العام تدريجيا ، بهدف تعميمه مستقبلا باعتباره امتدادا للمدرسة الابتدائية فى الخطة المستقبلة لرفع سن الإلزام ، مع مراعاة تطوير مناهجه والاهتمام بالدراسات العملية والتطبيقية فى هذه المرحلة ، تمهيدا لتوجيه الطلاب الى أنواع الدراسات المختلفة فى مراحل التعليم التالية والتى تتطلبها حاجة المجتمع .

* التوسع فى التعليم الفنى وترشيده وتنويعه لتخريج العمال المهرة ، والفنيين اللازمين بالمستويات المطلوبة للمشروعات المختلفة ، والسماح للمتفوقين منهم بمتابعة الدراسات الأعلى .

* العمل على ربط المدارس والمعاهد الفنية – بأنواعها المختلفة – بالمصانع ومراكز الإنتاج والمؤسسات بطريقة فعالة ومستمرة لتوفير التدريب المثمر ، وتخريج فئات العمالة اللازمة بالمستوى الفنى المطلوب .

– وفيما يختص بالتعليم الثانوى العام ، يوصى المجلس بما يلى :

* تنظيم القبول فى المدارس الثانوية العامة ، وإدخال قدر من الدراسات المهنية والعملية فى مناهجها ، لتهيئة الطلاب للاقبال على مسالك أخرى غير التعليم الأكاديمى بالجامعات ، وتدريبهم على احترام العمل اليدوى .

* الأخذ بمبدأ الاختيار فى المواد الدراسية .

فيما يختص بإعداد المعلم واستقراره :

يعتبر المعلم هو الأساس فى تحقيق أهداف السياسات التعليمية ، وتطبيق خططها ومناهجها ، والواقع أنه مهما بلغت اتجاهات التعليم والتربية من طموح ، فإن المعلم هو السبيل الى تحقيق ذلك ، ويوصى المجلس فى هذا الشأن بالتالى :

* وضع تخطيط محكم يكفل تخريج المعلمين اللازمين لمواجهة النمو فى التعليم بالأعداد الكافية والتخصصات والنوعيات اللازمة ، وبما يكفل استقرار المعلمين فى المحافظات التى ينتمون اليها ، مع ضرورة مراعاة احتياجات الدول العربية والصديقة .

* تطوير الدراسة والبرامج فى دور المعلمين والمعلمات لرفع كفاية الخريجين وافساح المجال أمامهم بالدراسات العليا .

* إقرار سياسة دائمة لتدريب المعلمين الحاليين والمعلمين الجدد لتزويدهم بالتطورات التربوية والعلمية الحديثة .

* تخصيص معاهد فنية عالية لإعداد المعلمين اللازمين للتعليم الفنى بأنواعه (صناعى – تجارى – زراعى) ، مع وضع خطة عاجلة لتدريب عدد من هيئات التدريس فى هذه المعاهد فى بعض الدول الأجنبية .

ويراعى فى خطة اعداد المعلم :

* التوسع فى إنشاء كليات التربية والمعاهد العالية التربوية لإعداد

المعلمين لتخريج الأعداد الكافية فى التخصصات المختلفة .

* زيادة اعداد الطلاب المقبولين بكليات التربية ومعاهد المعلمين والمعلمات الحالية بأقسامها المختلفة .

* أن يرتبط القبول فى أقسام كليات التربية ومعاهد اعداد المعلم باحتياجات وزارة التربية والتعليم من المعلمين للمواد الدراسية والمقررات فى مراحل التعليم العام والفنى .

* العمل على سد النقص فى هيئات التدريس الخاصة بكليات ومعاهد إعداد المعلمين عن طريق :

– الاستعانة بإعضاء هيئات التدريس فى الكليات النظرية والعملية الذين تحتاج كليات التربية الى تخصصاتهم .

– الاستعانة بالحاصلين على الدرجات العلمية من بين العاملين بالوزارات والمصالح والهيئات المختلفة .

– إعداد خطة خاصة للبعثات اللازمة لتوفير هيئات التدريس فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم .

تحسين اوضاع المعلمين :

* إنشاء صندوق للمعلم ، يقوم بتقديم خدمات مهنية ومادية للمعلمين ، وعلى أن يعتمد الصندوق فى تمويلة أساسا على إسهام المعلمين المعارين للعمل فى الخارج ، وإسهام الدولة المضيفة التى يعملون بها ، على أن تستغل حصيلة هذا الصندوق فى دعم كليات التربية ، الى جانب تقديم الخدمات المهنية والمادية للمعلمين .

ومن أهم الخدمات المهنية التى يستهدفها الصندوق : إيفاد البعثات للخارج وانشاء دراسات خاصة لإعداد المعلمين للتدريس فى الوطن العربى والبلاد الأفريقية ، وتنظيم برامج لتوجيه المعلمين المرشحين للعمل فى الخارج .

* إعادة النظر فى الكادر الوظيفى لمعلمى التعليم العام ، بهدف تقريب الفوارق بينهم وبين نظرائهم فى قطاع التعليم ، وفى القطاعات الأخرى .

رفع مستوى التعليم :

* ضرورة العمل على تطوير برامج التعليم وخططه ، بما يساير تطور المجتمع واتجاهاته ، وبما يكفل المرونة والاختيار أمام الدارسين ، مع العناية بالتربية الدينية والخلقية والتربية القومية والتربية الرياضية والعسكرية والعلوم التطبيقية والفنية .

* الاستعانة بدراسات مقارنة عن برامج التعليم المختلفة فى الخارج واستخلاص وتطوير الصالح منها ليتلاءم مع البيئة المصرية ، ومراعاة التوازن بين المواد النظرية والمواد العملية فى عدد الساعات المقررة لتدريس هذه المواد ، وإتاحة فرص الاختيار فى المواد أمام الدارسين .

* وضع خطة خاصة للبعثات لتوفير القيادات من مديرين وموجهين فى التعليم العام ، وكذلك لتوفير الاخصائيين القادرين على بحث مشاكل التعليم العام ، وتطوير أساليب العمل به .

* للارتفاع بمستوى تعليم اللغات الأجنبية ، يلزم العمل على توفير معامل اللغات لتدريب المعلمين ، مع استقدام عدد من الخبراء والمدرسين الأجانب للإسهام فى التدريس وفى برامج التدريب .

* إعادة النظر فى الكتب المدرسية فى مختلف مراحل التعليم ، بغرض تبسيط المقررات وتركيزها وحسن إخراج الكتاب ، وتحديد نواحى المعرفة وتوفير التدريبات والرسومات الايضاحية ، على أن تتخذ الخطوات التالية :

– الاستمرار فى الاعتماد على الكتب المتاحة هذا العام الدراسى فقط ٧٤/ ٧٥ ، على أن تبدأ الأجهزة المختلفة – إما عن طريق المسابقة أو بتكليف المؤلفين ذوى المكانة العالية والخبرة المشهود بها فى مختلف المجالات – بتأليف الكتب اللازمة لمراحل التعليم المختلفة ، وأن يتم إنجاز هذا العمل فى فترة تسمح باستخدام الكتب الجديدة ابتداء من العام الدراسى التالى .

– تتولى لجان من المختصين مراجعة المناهج المقررة على كافة مراحل التعليم العام ودراستها دراسة شاملة ، وتعد تقريرا يقدم الى المجلس توطئة لإصدار التوصيات اللازمة .

* توفير الأجهزة والمعامل والمكتبات بما يتيح للطلاب فرص إجراء التجارب والتمرينات المعملية بأنفسهم ، مما يساعدهم على الابتكار والإبداع .

* العمل على إلغاء الفترات المسائية ، والعودة إلى نظام اليوم المدرسى الكامل .

* تبسيط المبانى المدرسية (وخاصة فى القرى) وفقا لنماذج تعد لهذا الغرض ، مع توفير الورش العملية المبسطة ، لتمكين الطلاب فى جميع المراحل من الممارسة العملية والتدريب على بعض الأعمال الفنية والمهنية .

* تشجيع المواطنين والهيئات الشعبية على المساهمة فى إنشاء المدارس .

* إعادة النظر فى النظم الحالية للامتحانات على كل المستويات التعليمية ، بقصد إعطاء أهمية خاصة لأعمال الطلاب اليومية ، وبحيث تتجه الامتحانات التحريرية والعملية الى قياس تقدم الطالب بصفة عامة ، وقدراته على التفكير والأسلوب العلمى الصحيح .

* نظرا لما يقدمه البحث والتجريب العلمى فى مجالات التربية والتعليم من دور فعال فى استحداث السياسات والوسائل الجديدة لتطوير التعليم فى مختلف مراحله ، فإنه يوصى بإنشاء مراكز تجريبية اقليمية ، تتولى المساهمة فى بحث ودراسة متطلبات البيئة ، وتجربة ما تقرر البحوث صلاحيته لاستخلاص المناسب منها للتطبيق ، على أن تنشر نتائج هذه التجارب والتطبيقات ، للافادة منها على مستوى الدولة .

* حرصا على استقرار نظم التعليم فى مراحله المختلفة ، فإنه يوصى بأن تصدر الخطة القومية للتعليم بقرار جمهورى ، بناء على مشروع يقدمه المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، ويتضمن الضوابط والأحكام التى تكفل للخطة التعليمية القدر الضرورى من الثبات والاستقرار ، كما يوصى المجلس بأن يكون إحداث التعديلات فى الخطة بعد الرجوع اليه .

تحقيق الاستيعاب الكامل فى المدارس الابتدائية

(الحلقة الاولى من التعليم الاساسى الآن)

أمنت الثورة منذ قيامها بان « التعليم هو أحد الوسائل الكبرى والقادرة على إقامة مجتمع الكفاية والعدل » ولذلك قررت مجانية التعليم ورسم الخطط لإتاحة فرصه لجميع أفراد الشعب ، وتوفير الخدمات التعليمية لكل من بلغوا سن الإلزام (ست سنوات) ، ولقد بذلت جهود كبيرة فى سبيل تحقيق الاستيعاب الكامل فى التعليم الابتدائى ، فارتفعت نسبة الاستيعاب من ٤٨٪ فى بداية سنوات الثورة الى ٧٩.٨٪ عام ١٩٦٦ ، ثم توقفت خطة التوسع فى التعليم الابتدائى خلال السنوات الست الماضية (١٩٦٨ – ١٩٧٤) ، بسبب الظروف العسكرية والاقتصادية التى اجتازتها البلاد فى تلك الفترة .

واليوم – وبعد العبور – وظهور فجر جديد يبشر بالخير والأمل الكبير ناقش المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا باستفاضة قضية الاستيعاب فى التعليم الابتدائى ، وانتهت مناقشاته الى التوصية التاليـة :

* الاستمرار فى خطة التوسع فى التعليم الابتدائى ، مع مواجهة ما تستلزمه زيادة السكان وارتفاع الوعى التعليمى ، حتى يتم تحقيق الاستيعاب الكامل فى أقرب وقت ممكن ، سواء بزيادة القبول فى السنة الأولى الابتدائية ، أو بسد منابع الأمية وتركيز برامج محوها على من

فاتهم قطار الالزام (ما بين سن ٨ –١٢) .

وتنفيذا لهذه التوصية يقترح المجلس الخطة اللازمة لذلك وهى ذات بعدين أساسيين :

البعد الأولى – الاستيعاب النظامى بالمدارس الابتدائية :

وتتضمن خطته الارتفاع بنسبة الاستيعاب تدريجيا فى خلال السنوات الخمس المقبلة ، بحيث تبدأ بقدر متواضع فى السنة الأولى من الخطة ، فى حدود الميزانية المتاحة لعام ٧٤ –١٩٧٥ ، والتى على اساسها تتمكن مدارس التعليم الابتدائى من قبول ١٧,٠٠٠ طفل زيادة عن العام الماضى ، وبذلك ترتفع نسبة القبول الى ٧٥٪ من جملة عدد الملزمين ، ثم تتدرج الزيادة فى الاستيعاب بعد ذلك سنويا بما يواكب الخطة الخمسية للتنمية ، بحيث يتحقق الاستيعاب الكامل فى عام ١٩٨٠، وسوف يؤخذ فى الاعتبار تقدير ما يحتاجه هذا التوسع من مبان مدرسية ومعلمين وتجهيزات وتكلفة .

وحتى لا تكون الزيادة فى نسبة الاستيعاب ، على مدى سنوات الخطة ، زيادة ظاهرية ، بل تكون زيادة واقعية وحقيقة – فإن الأمر يستلزم :

– توفير وجبة غذائية لهؤلاء الاطفال لتشجيعهم على الانتظام فى الدراسة ومتابعة التحصيل بانتظام مستمر ، مع إمكان الاستفادة من المعونات التى تقدمها بعض الهيئات فى هذا الشأن للتخفيف من أعباء الميزانية الحكومية .

– كما يتطلب الأمر مؤازرة العمل السياسى المستمر لتوعية أولياء الأمور حتى يقبل الأطفال على المدارس ، مع مراعاة الجدية فى أساليب التعليم ، والربط بين البرامج والحياة فى البيئة .

وتحقيقا لهذا الاتجاه ، فلقد تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع يتضمن زيادة الاستيعاب فى العام الدراسى ٧٤ /٧٥ ، وكذلك فى السنوات الخمس التالية مع تقدير التكلفة اللازمة لتنفيذ هذه الخطة ، وذلك على النحو الوارد فى الصفحة التالية .

البعد الثانى : الاستيعاب الاضافى غير النظامى :

وتحقيقا للمساواة ما أمكن ذلك بين جميع أطفال الدولة ، فإن المجلس يرى أن توضع خطة جانبية أخرى لفترة خمس سنوات مقبلة ، تستهدف انشاء خمسة آلاف فصل إضافى ، بواقع ألف فصل سنويا لتعليم الأطفال ما بين سن ٨ سنوات الى ١٢ سنة ، الذين لم تتسع لهم الأماكن فى المدارس النظامية ، وسوف تنشأ هذه الفصول فى القرى النائية والنجوع والجهات التى لا تتوافر فيها مدارس نظامية كافية لاستيعابهم .

ونظرا لأن موازنة الوزارة للخطة الخمسية السابق الاشارة اليها ، لم تتضمن تغطية نفقات هذا الاستيعاب الاضافى للمتخلفين عن الالتحاق بالمدارس النظامية ، فان المجلس يتقدم بطلب فتح اعتماد اضافى يقدر ب ٤٣٢,٠٠٠ جنيه هذا العام لتغطية تكاليف فتح ألف فصل تتسع لقبول ٣٦,٠٠٠ تلميذ ، وذلك على أساس ان تكلفة التلميذ فى المتوسط ٢١ جنيها ، كمصاريف دورية ، طبقا لمعدلات الصرف فى وزارة التربية والتعليم .

ويأمل المجلس القومى للتعليم الموافقة على الخطط المقترحة ، وإصدار قرار لتعميم الاستيعاب الكامل فى عام ١٩٨٠ لجميع الأطفال ، فى سن الالزام ، تحقيقا لخدمة أوسع للجماهير .

الاصلاح الشامل للتعليم الابتدائى

يرتبط تحقيق الاستيعاب الكامل فى المدارس الابتدائية بالعمل على مضاعفة العائد من وراء جهود هذه المدارس والميزانيات المرصودة لها . ولذا يرى المجلس أن الخطة التى توضع للاستيعاب وتكلفته ، يجب أن تكون فى إطار خطة متكاملة لإصلاح التعليم الابتدائى إصلاحا شاملا متكاملا ، أى أن يكون الاسيتعاب جزءا من هذه الخطة حتى يكتب لهذا الاستيعاب النجاح ، لأن عدم الوصول الى الاستيعاب الكامل حتى الآن مرجعة قصور فى نواح متعددة ، منها الامكانات ، ومنها أداء العملية التعليمية ، ومنها أساليب التنفيذ ، ومنها عدم تجاوب بعض المواطنين لأسباب مختلفة ، وهذه جميعها مسائل يجب أن تعالج ضمن خطة متكاملة لإصلاح التعليم الابتدائى .

ويكفى للتدليل على ارتفاع الفقدان فى التعليم الابتدائى ، أن ٣٦ طفلا يصلون الى مستوى الالتحاق بالتعليم الإعدادى من بين كل مائة طفل يبلغون سن الإلزام ، أى أن هناك فقدانا قدره نحو ٦٤٪ من الأطفال الملزمين عن طريق التسرب أو الرسوب ، وعدم الوصول الى

مشـــروع الخطـــة الخمسـية
لتعـميم الإلـــزام فى عـام ١٩٨٠

العـام الدراسى	** الملزمون بالألف	المقبولون بالألف	النسبة ٪	الزيادة بالألف	عدد الفصول الجديدة (توسع)	تكلفة الفصول الجديدة بالألف	عدد المعلمين المطلوبين	المرتبات بالألف	إجمالى التكلفة بالألف
٧٥/٧٤	٩٦٣	٧٢٢	٧٥٪	مدرجة تكلفتها فى موازنة الوزارة لعام ١٩٧٤.					
٧٦/٧٥	٩٣١	٧٣٥	٧٨٪	١٣	٣٢٥	٨١٣	٣٩٠	٨٤	٨٩٧
٧٧/٧٦	٩٤٩	٧٥٩	٨٠٪	٢٤	٦٠٠	١٥٠٠	٧٢٠	١٥٣	١٦٥٣
٧٨/٧٧	٩٥٩	٨٢٥	٨٦٪	٩٦	١٦٥٠	٤١٢٥	١٩٨٠	٤٢٦	٤٦٥١
٧٩/٧٨	٩٦٤	٨٩٦	٩٣٪	٧١	١٧٩٠	٤٤٧٥	٢١٥٠	٤٦٢	٤٩٣٧
٨٠/٧٩	٩٧٠	٩٧٠	١٠٠٪	٧٤	١٨٥٠	٤٦٢٥	٢٢٢٠	٤٧٨	٥١٠٣

المستوى الصالح للالتحاق بالمدرسة الإعدادية .

أولوية التعليم الابتدائى فى خطة الاصلاح :

للتعليم الابتدائى أولوية فى أية خطة لإصلاح التعليم ، وذلك للاعتبارات الآتية :

- أنه الحد الأساسى والأدنى اللازم لجميع المواطنين ، خصوصا أولئك الذين يقتصرون فى تعليمهم على هذه المرحلة ، مما تبدو أهميته فى مجال إعداد المواطن المستنير الواعى القادر على الإسهام بايجابية فى خدمة مجتمعه من جهة أخرى .

- أن أساس التقدم فى مراحل التعليم الأخرى ، فهو اذا ما كان سليما وجادا ومؤثرا ، فإنه سوف يؤدى الى تحسن العملية التعليمية كلها حتى التعليم العالى .

- أن أية محاولة لمحو الأمية سيكون مصيرها عدم النجاح ، اذا كان منبعها الأساسى – وهو التعليم الابتدائى – به من الثغرات ما يسمح بتموينها برصيد مستمر من الأميين أو شبه الأميين .

- وبالمثل فإن محاولاتنا الجادة لتنظيم الأسرة ، ومقاومة الأمراض المتوطنة ، واقتلاع العادات الاجتماعية الضارة وبخاصة فى الريف ، لن تؤتى ثمارها المرجوة إلا اذا نجح التعليم الابتدائى التجاح الكامل .

- أن تحقيق أهداف الوطن فى الداخل والخارج ، مشروط بتحمل أفراد الأمة مسئولياتهم وواجباتهم ببصيرة وكفاية ، وهذا لا يتحقق من غير تطوير حقيقى للمجتمع فى الريف والحضر ، وهذا التطوير الحقيقى لن يتم الا بتعليم ابتدائى ناجح .

خطة مقترحة للاصلاح الشامل

أولا : الكثافة والفترات الدراسية والمبانى والتجهيزات :

إن كثافة الفصول التى وصلت الى ٦٠ أو ٧٠ تلميذا فى الفصل ، والفترات الدراسية التى بلغت ثلاثا فى محافظة القاهرة ، وفترتين فى معظم مدارس المحافظات الأخرى ، ونقص أو اهمال النشاط الدراسى ترجع كلها أساسا الى قصور فى المبانى المدرسية وفى أثاثاتها وتجهيزاتها ، ولذا فإن الإصلاح ينبغى أن يبدأ بتحقيق ما يأتى :

- وضع خطة لاستكمال المبانى المدرسية سواء بانشاء مدارس جديدة أو اقامة مدارس إحلال بدلا من المدارس غير الصالحة ، أو اضافة فصول جديدة للمدارس القائمة ، وقد سبق أن وافق مجلس الوزراء فى ١٩٧٢/٨/٩ على خطة تضمنت ٦ مليون جنيه للتعليم الابتدائى فى عام ١٩٧٣ ، تليها اعتمادات أخرى للأعوام التالية ، نفذ منها فعلا ما يخص عام ١٩٧٣ ، والمقترح الاستمرار فى هذه الخطة حتى تلغى الفترات المسائية تدريجيا ، ويتحقق اليوم المدرسى الكامل ، ويكون التوسع فى استيعاب الملزمين بعد ذلك على أساس توافر أماكن حقيقية لهم فى المدارس .

- العمل على أن تكون كثافة الفصول بالتعليم الابتدائى فى حدود ٤٠ تلميذا فى الفصل ، ويتم ذلك تدريجيا مع برنامج المبانى والاثاثات .

ثانيا : تطوير المقررات والكتب وطرائق التدريس :

- تطوير المقررات الدراسية مما يتفق وظروف البيئة ويجعلها قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها .

- تطوير مناهج التربية الدينية والتربية القومية تطويرا يحقق الأثر المطلوب منها .

- إطالة العام الدراسى بحيث لا يقل عن ٣٦ أسبوعا دراسة فعلية ، مع تطبيق نظام اليوم الكامل .

- الاهتمام بالدراسات الحقلية والبيئية وبالجوانب العملية والتطبيقية والأنشطة التربوية والتربية الرياضية ، مع تطوير الطريقة الكلية فى تدريس اللغة العربية بعد تطوير تطبيقها فى مدارسنا .

- الاهتمام بتطوير الكتب المقررة مادة وأسلوبا ، واخراجا وطباعة وتخزينا وتوزيعا ، مع إعادة النظر فى جميع الأنظمة المتبعة حاليا فى إنتاج الكتاب المدرسى .

- تنفيذ خطة كاملة للتقويم المستمر للتلاميذ ، وقياس مستوى التقدم والتحصيل لدى التلاميذ خلال سنوات الدراسة ، والتأكد من سلامة النظام التربوى الذى يكفل التقييم السليم من حيث الوسائل وأسلوب التطبيق .

- توفير سبل الرعاية اللازمة للمتخلفين دراسيا والمعوقين ، مع التوسع فى فصول التربية الخاصة ، وتدريب من يقومون بالتدريس فيها وتطوير مناهجها .

- وضع نظام جاد للتوجيه والمتابعة وتقويم العاملين فى الميدان ، بما

يكفل رفع مستوى الأداء داخل المدرسة الابتدائية .

ثالثا : الرعاية الصحية للتلاميذ :

– تغذية تلاميذ المدارس الابتدائية ، فقد ثبت فى المحافظات القليلة النائية التى تقدم فيها الوزارة وجبة غذائية لتلاميذها أن نسبة الاستيعاب تصل الى ما يقرب من ١٠٠٪ مع انخفاض نسبة الغياب والتسرب .

– توفير المزيد من الرعاية الصحية لتلاميذ المدرسة الابتدائية بحيث تعود لهذه المدارس النواحى الوقائية والعلاجية والفحص الطبى الشامل .

رابعا : بالنسبة للادارة المدرسية :

– العمل على دعم نظام مجلس إدارة المدرسة الابتدائية ، ليتولى عمليات الرقابة الذاتية على العملية التعليمية فى المدرسة ، والإشراف على عمليات التوجيه والمتابعة .

– وضع نظام يكفل اختيار أصلح العناصر نظارا للمدارس الابتدائية وموجهين للاقسام ، على أساس الكفاية العلمية والقيادية ، مع تحديد المسئولية الفنية لهؤلاء ومتابعة تنفيذها بكل دقة .

– إنشاء شعبة خاصة بكليات التربية لإعداد قادة للتعليم الابتدائى ، يلتحق بها المدرسون الممتازون من خريجى دور المعلمين والمعلمات ، على أن يعتبر المدرس فى أجازة دراسية بمرتب .

خامسا : بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية :

– الوصول بنصاب الفصل الى ١.٢ على مستوى الجمهورية وعلى مستوى كل محافظة على حدة ، مع اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق العدالة فى التوزيع فى أقسام المحافظة الواحدة وفى أقسام المركز الواحد ، بما ينتهى الى استقرار كل مدرس فى محل إقامته .

– الحد تدريجيا من تعيين المدرسين غير التربويين بمدارس التعليم الابتدائى مستقبلا .

– التوسع فى إنشاء دور المعلمين والمعلمات ، وتطوير مقرراتها وكتبها وطرائق التدريس فيها ، بما يحقق الأهداف السابقة .

– الاستمرار فى الاهتمام بالدورات التدريبية والمكثفة لمعلمى المدارس الابتدائية ، مع وضع خطة لذلك .

– استمرار تشجيع معلمى التعليم الابتدائى من غير الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات أو ما يعادله ، لاستكمال تأهيلهم عن طريق التقدم لامتحانات النقل أو الدبلوم من الخارج ، بهدف رفع المستوى وتوحيد المؤهل الدراسى وصولا الى وحدة فكرية بين معلمى المرحلة الابتدائية .

– اعداد حصر شامل باعداد المعلمين غير المؤهلين تربويا أو المعلمين من ذوى الخبرة ، وغيرهم من معلمى الضرورة الذين يعتبرون دون مستوى الكفاية المقرر ، ووضع التخطيط المناسب لاستكمال تأهيلهم ثقافيا وعلميا وتربويا فى فترة زمنية محدودة .

– وضع خطة لاستكمال مبانى وتجهيزات دور المعلمين والمعلمات والأقسام الداخلية بها ، لتتمكن من تخريج مدرسين على المستوى المطلوب .

– استمرار تشجيع الإقبال على التدريس بتلك الدور ، سواء بوسائل مادية أو بوسائل أدبية ، وذلك بالاضافة الى الترقيات الأدبية المقررة لمدرسى تلك الدور .

– التوسع فى نسبة المقبولين من المتفوقين من خريجى دور المعلمين والمعلمات للالتحاق بكليات التربية .

– إصلاح الوضع المادى لمدرسى المرحلة الابتدائية ، ضمن إطار إصلاح أوضاع رجال التعليم .

– توفير سبل الاستقرار للمعلمين فى أماكن عملهم ، وذلك عن طريق القضاء على مشكلة الاغتراب ، وتوفير المساكن الملائمة للمغتربين منهم ، ويمكن أن يتم ذلك بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية بانشاء استراحات لهم فى كل منشأة مدرسية جديدة .

سادسا : مدارس مناطق القناة وسيناء :

وضع خطة لكى تنشأ مدارس هذه المناطق بما يربطها تماما بالبيئة وتحريرها من جميع العيوب السابق ذكرها ، مع انتهاز الفرصة لتجريب

إحصاء مقارن عن التوسع والنمو
فى التعليم العام من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٢

أولًا : التعليم الرسمى

نوعية التعليم	عام ١٩٥٢			عام ١٩٧٢		
	مدارس واقسام	فصول	تلاميذ	مدارس واقسام	فصول	تلاميذ
الإبتدائى	٥٢٩٦	٢٩٦٢٧	١١٣٤٥٤٣	٨٤٢٨	٨٤٩٧١	٣٦٧٦٨١٠
الإعدادى العام ٥٣/٥٤	٦٦٨	٥٦٣٢	٢٠٨٠٤٩	١٣٧٠	١٨٨١٤	٧٦٦٣٠٨
الثانوى العام	٣٣١	٤٣٠١	١٥٤٥٦٩	٣٦٤	٦٢٩٧	٢٤١٢١٩
ثانوى صناعى	٢٩	٤٣٢	١١١٤١	١٠٤	٢٥٢٥	٨٤٣٧٦
ثانوى زراعى	١٣	١٦٨	٤٨٧٣	٤٩	٩٦٥	٢٣١٧٢
ثانوى تجارى	٢٠	٣٢٩	٩٣٦٣	١٥٦	٣٦٩١	١٢٥٦٩٩
دور معلمين ومعلمات وتشمل معلمين خاصة وعامة والريفية	٨٨	٦٥٤	٢٠١٤٠	٥٩	٧٨٢	٢٧٢٤٧
الإجمالى	٦٤٤٥	—	١٥٤٢٦٧٨	١٠٥٣٠	—	٤ر٩٥٤ر٨٣١

المصدر: وزارة التربية ـ الإدارة العامة للإحصاء فى ١١ / ٩ / ١٩٧٤.

إحصاء مقارن عن التوسع والنمو في التعليم العام من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٢

ثانياً : التعليم الخاص بمصروفات

نوعية التعليم	عام ١٩٥٢			عام ١٩٧٢		
	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ	مدارس وأقسام	فصول	تلاميذ
الابتدائى	١٧١٥	١٠٢٧٨	٤٠٥٦٥٩	٨٩٣	٤٩٩٠	١٩٤٥٤٤
الإعدادى العام ٥٣/٥٤	٦٢٧	٣٩٣٩	١٤٠٥٢٥	٨٣٢	٤٣٢٢	١٥٨٩٥٣
الثانوى العام	١١٤	١٠٠٨	٣٥٢٠٩	٢٤١	١٨٣٨	٧١٢٧٠
ثانوى صناعى	—	—	—		—	—
ثانوى زراعى	—	—	—	—	—	—
ثانوى تجارى	—	—	—	١٤٢	١٣٢١	٤٦٥٦٥
دور معلمين ومعلمات	—	—	—	—	—	—
الإجمالى	٢٤٥٦	—	٥٨١٣٩٣	٢١٠٨	—	٤٧١,٣٣٢

المصدر: وزارة التربية والتعليم - الإدارة العامة للإحصاء فى ١١/٩/١٩٧٤

كل جديد مقترح لإصلاح التعليم الابتدائى بها ، وفى هذا الشأن قد يكون من المناسب تطبيق تجربة المدرسة الموحدة ذات الصفوف الثمانية (بمدينة نصر) فى كل محافظة من محافظات القناة وسيناء ، وقد يكون من المناسب ايضا تطبيق تجربة تدريس إحدى اللغات الأوربية ببعض مدارس تلك المناطق ، لما لها من ظروف بيئية خاصة تسمح بهذا التجريب .

الدورة الثانية ١٩٧٤- ١٩٧٥

تجويد الأداء التعليمى والتربوى فى المدرسة الابتدائية

(الحلقة الأولى من التعليم الأساسى الآن)

لما كان التعليم الابتدائى هو القاعدة الأساسية للسلم التعليمى ، فإن اهتمام الدولة به ، يعد تطبيقا عمليا لمبادىء الاشتراكية التى صاحبت الثورة السياسية والاجتماعية .

ومعروف أن التعليم الابتدائى هو السبيل الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، وأنه الخطوة الأساسية فى التهيئة لإعداد المواطن المستنير المنتج ، الذى يضطلع بواجباته ويعرف حقوقه ، والذى يملك المهارات والخبرات والمعارف الأساسية ، التى تمكنه من أن يواصل تعليمه فى مراحل التعليم الأعلى ، أو يشق طريقه فى حياته العملية داخل البيئة التى يعيش فيها .

فلا عجب أن يزداد اهتمام الجماهير بهذا التعليم ، وأن يجأروا بالشكوى حين يحسون أنه لم يوفر لابنائهم من الأسباب ما يؤهلهم للسير فى التعليم بطريقة سليمة ، وما يجعلهم يستطيعون متابعة السير فى الحياة .

وقد يكون من البدهى - تمشيا مع ما يترتب على التغييرات المتلاحقة ، وما ينتج عن النمو المتزايد فى مجالات المعرفة ، وضرورة مسايرة ركب الحضارة - أن تظهر الحاجة الملحة الى اعادة النظر فى التعليم الابتدائى للخروج به من الدائرة الجامدة المحدودة ، مما أثر خلال ربع القرن الأخير على تكوين مواطنينا ، والتحرك بها أملا فى تكوين مواطن من نوع جديد ، يواكب بخبراته واتجاهاته ومهارته الأساسية متطلبات الحياة العصرية فى مجالات العمل والانتاج والاقتصاد والنظم الاجتماعية والسياسية .

واذا كان الأمر كذلك ، فإن العمل على تجويد التعليم الابتدائى فى وضعه الحالى يعتبر أمرا أكثر إلحاحا فى مرحلتنا الحاضرة ، على أساس أنه الخطوة الممهدة لأية زيادة فى مدته فى المستقبل .

والتجويد بمفهومه الواسع فى نظرنا يعنى الاستيعاب الكامل لكل الأطفال الذين يبلغون سن الالزام (ست سنوات) ، ويعنى رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمدرسة ، والارتفاع بمستوى اعداد المعلم ومستوى أدائه لعمله ، كما يعنى تطوير المنهج والكتاب وتحديث مضمونهما ، وكذلك تهيئة ظروف تعليمية أفضل ، ويعنى أيضا التخطيط السليم للمبانى المدرسية ، والقضاء على الفترات المسائية ، والعودة الى نظام اليوم الكامل ، والاهتمام بالعمل اليدوى ، وتهيئة أسباب احترامه ، وترسيخ قيمته فى المجتمع .. الى غير ذلك ، ويهتم فوق هذا وذاك بأن يتجاوز الأهداف التعليمية الضيقة المحدودة إلى أهداف تعليمية وتربوية أوسع وأعمـــق .

وانطلاقا من هذا المفهوم ، دارت مناقشات المجلس وحواره حول تحديد مقومات التجويد ووسائل تصحيح مسار العملية التعليمية ، وأسلوب أدائها بالمدرسة الابتدائية . وفى إطار هذه المناقشات تبلورت

توصيات المجلس على النحو الآتى :

التوصيات

* ضرورة إعادة النظر فى تحديد أهداف المدرسة الابتدائية ، حيث انها مرحلة الأساس التى يتعلم فيها التلميذ القراءة والفهم والتعبير وكيفية الاتصال السليم بالغير ، وهى أيضا مرحلة الأساس التى يزود فيها الفرد بوسائل تعينه على التعلم الذاتى وعلى استمرار التعليم بعد ذلك .

* العمل على رعاية التلاميذ فى المدرسة الابتدائية صحيا واجتماعيا وبدنيا ، وتهيئة المناخ الملائم للتعليم السليم ، وتوفير الإمكانات والوسائل التى تحقق هذه الرعاية ، من تقديم وجبة غذائية ومكان مريح ونظيف بالفصل والمدرسة ، الى جانب العناية بالأثاث والتجهيزات والأدوات والمرافق ، والتقليل من كثافات الفصول والقضاء على كل العوامل التى تدفع بالتلاميذ الى التسرب والانقطاع عن المدرسة .

* أن تصبح نظم الامتحانات وعمليات التقويم جزءا لا يتجزأ من العمليات التعليمية ، وأن تكون وسيلة لا غاية لمعرفة ما وصل اليه الطفل الصغير من بناء شخصيته وتنميتها فى كل ناحية من نواحيها : خلقيا واجتماعيا وروحيا وصحيا وقوميا وتعليميا .

* أن تستهدف المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس فى هذه المرحلة بالذات ، التخلص من الزحمة فى المعلومات المتصلة بمواد الدراسة الامتحانية ، والتركيز على تكوين الاتجاهات والقيم الاجتماعية والسلوكية ، والقدرة على التفكير وبناء الشخصية المتكاملة ، وأن تكون المعلومات التى تتضمنها مواد الدراسة ذات صلة بحياة التلميذ وميوله وتطلعاته ، وواقعه فى البيت والمدرسة والمجتمع .

* أن تتوافر للمدرسة الابتدائية هيئات تدريس مؤهلة على مستوى طيب من الكفاءة ، كما يراعى أن يكفل لها النمو المهنى المستمر ، أثناء العمل وعلى طول سنوات اشتغالها بمهنة التعليم ، كما يجب ان يوفر لها الاستقرار والطمانينة ، وتحقيق مستوى كريم من المعيشة .

* أن تتحقق للمدرسة الابتدائية ادارة مدرسية رشيدة ، وتوجيه فنى متقدم يضمن بصورة جادة ارتفاع مستوى الأداء ، وحتى يتم ذلك يجب أن توضع الضوابط والمقاييس التى تكفل اختيار افضل القيادات لهذين المجالين .

* العمل – وبأقصر وقت ممكن – على التخلص من الفترات المسائية التى لجأنا اليها تحت ضغط الظروف الاقتصادية ، والتى تمثل خطورة على السياسة التعليمية ، لا فى هذه المرحلة فحسب ، وانما فى جميع مراحل التعليم التالية .

* فى سبيل تحديث التعليم الابتدائى وتطويره بما يواكب الاتجاهات العصرية ، فإن علينا أن نشخص العلة فى هبوط مستويات التعليم والتعلم ، وأن نملأ الفجوة القائمة بين الواقع والتطوير المستقبلى – عن طريق الأخذ على الدوام بمبدأ التجريب والبحث عن أفضل الوسائل والأساليب التعليمية – بوضعها موضع التطبيق الميدانى فى مدارس تجريبية ، تكون تحت الإشراف والتوجيه الفنى لكليات التربية .

* العمل على أن ترتفع نسبة الاستيعاب بالمدارس الابتدائية ، الى الحد الذى يتوافر لكل طفل بلغ سن الالزام مكان فى التعليم فى هذه المرحلة الأساسية ، حتى لا تترك الفرصة لمن يتخلفون عن الالتحاق لسبب أو لآخر ، أن يزيدوا رصيد الأميين فى بلادنا .

* بالرغم من أن الإنفاق على التعليم الابتدائى تتزايد موازنته سنة بعد أخرى ، فإنه قد لوحظ ان مستوى الخدمة التى تعطى للتلميذ يتناقص سنة بعد أخرى ، وذلك بسبب الزيادة المستمرة فى كثافة الفصول وبسبب غيبة التقدير الحقيقى لما يجب أن ينفق على التلميذ فى هذه المرحلة ، مما يجعل المردود لا يتناسب مع حجم الإنفاق وأوجهه ، وصولا الى تحديد التكلفة المناسبة التى تسهم فى تأدية تعليمية جيدة وأفضل .

نظم الامتحانات فى التعليم العام

ترتبط عملية الامتحانات – كوسيلة من وسائل تقويم نمو التلاميذ التعليمى والتربوى – ارتباطا عضويا بعملية التعليم والتعلم من ناحية وبالتلميذ والمعلم من ناحية أخرى ، وانطلاقا من هذا المفهوم ، فإن موضوع تطوير الامتحانات ونظمها فى أية مرحلة من مراحل التعليم لا يمكن معالجته الا فى إطار المعالجة الشاملة لتطوير العملية التعليمية بكل أبعادها من حيث : الفلسفة والأهداف والخطط الدراسية والكتب والمناهج ونظم الدراسة وطريقة التدريس ، وغيرها .

ومع ذلك فقد رأى المجلس أن يتناول المشكلات الملحة التى تواجه نظم الامتحانات فى ظل الأوضاع التعليمية القائمة ، وقد تناولت الدراسة الأوضاع الحالية لنظم الامتحانات القائمة ، مستهدفة إدخال بعض الإصلاحات العاجلة عليها ، وانتهى المجلس الى إقرار التوصيات الآتية :

التوصيات

بالنسبة للمرحلة الابتدائية

(أ) فى امتحان النقل :

ان امتحانات النقل فى مدارسنا الابتدائية – تحت الظروف التى تحيط بها ، والواقع الذى نعيشه وسط النظام الحالى الذى يقضى بالاهتمام بالتلاميذ ضعاف التحصيل وتقويتهم ، ثم منحهم فرصة النجاح فى الدور الثانى اذا ما رسبوا فى أول مرة ، أو اعادتهم الدراسة لسنة أخرى فى الصفين الثانى والرابع – هو نظام فى صالح التلاميذ والعملية التعليمية على السواء ، ومع ذلك فهناك ضرورة ملحة لمواجهة عملية رسوب التلاميذ فى هذه المرحلة بالذات .

وحتى يتحقق هذا الاتجاه ، يوصى بما يلى :

* أن تلتزم المدارس بتنفيذ ما نص عليه القانون من أن تكون عمليات التقويم والاختبارات التحصيلية مستمرة على مدار العام الدراسى فى صفوف النقل ، مع مراعاة ان تأتى فى مواقيت أو مواقف طبيعية من الدرس ، فلا تستقطع لها أوقات طويلة تعوق سير الدراسة العادى وتثقل على التلاميذ .

* أن تلغى المدارس كل نظام دخيل على الامتحان بصفوف النقل يقضى بتوحيد الأسئلة على مستوى القسم التعليمى ، وأن تبتعد عن التعقيدات الاجرائية التى لا تتناسب وطبيعة العملية التعليمية بهذه المرحلة .

* أن تتم عمليات تقويم التلاميذ من خلال المعلم ، مع الأخذ فى الاعتبار بأن تكون ورقة الامتحان التحريرى التى تقدم للتلاميذ ، سواء فى امتحان منتصف العام أو فى نهايته ومصممة بحيث تقيس جوانب محددة من التحصيل الدراسى والخبرات التعليمية والتربوية المكتسبة .

* أن تحدد المناهج الدراسية المستويات التعليمية التى يجب أن يصل اليها التلميذ فى نهاية كل صف دراسى ، وفق أهداف المرحلة الابتدائية وفى ضوء ترجمة هذه الأهداف الى معلومات معرفية وسلوكية ، والى اتجاهات يربى عليها التلاميذ وتحققها المدرسة ، وتكون مهمة أسئلة الامتحانات هى قياس مدى بلوغ التلميذ لهذه المستويات .

* أن يشترك المعلم وناظر المدرسة وكذلك الموجه ، فى تقدير مدى وصول التلميذ الى المستوى الذى يجيز النقل من صف الى آخر ، وأن تعطى الثقة للمعلم مع تدريبه ، وذلك بوضع برامج تدريب خاصة

بالامتحانات وتفهم أهدافها ووظائفها وكيفية الاستفادة من نتائجها .

* أن تولى نظم إعداد المعلم فى معاهد الإعداد وكليات التربية اهتماما أكثر لمسائل التقويم والامتحانات وأنواعها ووسائل تنفيذها وتفسير نتائجها ، حتى تحقق الامتحانات أهدافها ، وحتى تكون فعلا أدوات تحسين للعمليات التعليمية .

(ب) فى امتحان الشهادة الابتدائية :

بالنظر الى أن امتحان الشهادة الابتدائية ، هو أول امتحان عام يتعرض له تلاميذ هذه المرحلة ، يستهدف قياس مدى ما حصله التلميذ من معارف وخبرات ومهارات أساسية خلال فترة الإلزام الحالية ، ويتوقف على نجاحه فيه أن يستكمل دراسته بمراحل التعليم الأعلى ، أو أن يرتد فى بعض الحالات الى الأمية .

ولما كان هذا الامتحان يعقد من دور واحد فقط ، فانه من الناحية التعليمية والانسانية والقومية والوظيفية يشكل خطورة فى الحكم على مستقبل الطفل فى هذه المرحلة . وكخطوة على طريق مد الإلزام ليشمل المرحلة الاعدادية عن طريق الاستيعاب الكامل لكل الاطفال الملتحقين بالصف السادس الابتدائى ، فان المجلس يوصى بالآتى :

* أن ترتبط أسئلة الامتحان ومواده بأهداف المرحلة ، وأن تكشف عن مدى ما حصله التلاميذ من معارف وخبرات ومهارات أساسية مكتسبة ، وعلى الأخص بالنسبة للقراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة .

* أن تقدم أوراق الامتحان بصورة تكفل ترابط المعلومات وتكاملها وتوافقها مع ما يقابل التلميذ فى حياته العامة ، ويقترح فى هذا الشأن أن تكون مواد الامتحان وأوراقه كالآتى : التربية الدينية – اللغة العربيـــة – الحساب والهندسة – المعلومات العامــة .

* أن يعقد امتحان دور ثان لامتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ، يتقدم اليه التلاميذ الراسبون فى امتحان الدور الأول ويمتحنون فيما رسبوا فيه ، وكذلك التلاميذ الذين تخلفوا عن أداء هذا الامتحان – كله أو بعضه – بعذر مقبول ، على أن توضع التنظيمات والتشريعات التى تنظم عقد هذا الامتحان .

* أن تيسر الوزارة للتلاميذ الراسبين فى الصف السادس لأول مرة فرصة إعادة قيدهم فى مدارسهم ، وعلى الأخص تلاميذ المناطق التى لا توجد بها مدارس خاصة ، وفى الحدود التى تسمح بها كثافات الفصول .

– ونظرا لما يستتبع ذلك من زيادة فرص الإعادة للطلاب الراسبين خلال المرحلة الابتدائية ، حيث تصبح ثلاث مرات خلال ست سنوات ، وما يترتب على ذلك من زيادة فى تكلفة التعليم ، فإن الأمر يستوجب بحث نظام إعادة القيد ، وعدد الفرص التى يسمح بها للراسبين فى المرحلة الابتدائية .

بالنسبة للمرحلتين الإعدادية والثانوية :

(أ) فى امتحان النقل :

* الإبقاء على النظام المتبع حاليا فى الامتحان ، على أن يعاد النظر فى توزيع النسب المئوية للدرجة العظمى المقررة للمادة – بحيث تكفل اعطاء وزن أكبر لأعمال السنة وانتظام التلاميذ فى الدراسة على مدار العام الدراسى – وعدم التركيز فى النقل على النسبة المخصصة للامتحان آخر العام .

(ب) فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الإعدادية :

* الإبقاء على الوضع الحالى لنظام الامتحان وذلك الى أن ينتهى المجلس إلى قرار بتحديد وضعية هذه المرحلة ونظام الدراسة فيها ، وهل تظل كمرحلة قائمة بذاتها بين التعليم الابتدائى والثانوى ، أم تضم الى التعليم الابتدائى كفترة امتداد للتعليم الإلزامى ، أم تعتبر القسم الأول من التعليم الثانوى .

(ج) فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية :

بالنظر الى أن المدرسة الثانوية تتميز فى نظامها التعليمى بوضع خاص ، فهى من ناحية : مرحلة التثقيف العام ، ومن ناحية أخرى :

مرحلة البداية نحو التخصص على مستوى الدراسة الجامعية والعالية ، بما تتيحه للطالب من فرص الاختيار بين الدراسات العلمية أو الأدبية .

وحيث ان نظام الامتحانات فى هذه المدرسة بصفة عامة ، وفى شهادتها النهائية بصفة خاصة – وهى شهادة نهاية مرحلة التعليم العام كله – يرتبط فى تطويره كما هى الحال فى مراحل التعليم الأخرى ، بالتطوير المتكامل للعملية التعليمية فى كل جوانبها ، وبنظام الدراسة المطبق فيها من حيث الفلسفة والأهداف والمنهاج وطريقة التدريس ، وغيرها من المسائل .

ولما كانت المدرسة الثانوية العامة حاليا موضع دراسة كاملة من جانب المجلس ، من حيث نظام الدراسة ومجالات التشعيب والاختيار ، ومن حيث صلتها بما قبلها وما بعدها من مراحل تعليمية ، فإن المجلس يوصى بالآتى :

* أن يتم التعديل الجذرى لنظام الامتحان لشهادة اتمام الدراسة الثانوية ، فى ضوء الدراسة الشاملة لنظام التعليم بالمدرسة الثانوية : فلسفة وهدفا ومنهاجا وتشعيبا ، وفرص اختيار لدراسة مواد بعينها ، تتفق وميول وقدرات الطلاب من ناحية ، ومطالب الالتحاق بالكليات الجامعية من ناحية أخرى .

توصيات عامة

نظرا لما تتسم به غالبية أسئلة الامتحانات من الاتجاه الى قياس الذاكرة والحفظ ، الأمر الذى ينتهى معه أثر العملية التعليمية بانتهاء الامتحان ، ونظرا لعدم وضوح بعض المناهج الاساسية لعمليات الامتحانات ووظائفها بالنسبة للمعلم ، فإن المجلس يرى :

* ان تتنوع أسئلة الامتحان بحيث تجمع بين : قياس مدى استيعاب الطالب للحقائق العامة للمادة ، وكيفية استخدامها وتطبيقاتها فى مواقف الحياة العامة ، وبين الكشف عن قدرة الطالب على التفكير العلمى الموضوعى . هذا مع مراعاة الوضوح فى صياغة الأسئلة .

* أن تشمل العملية التقويمية كل ما تتضمنه مناهج الدراسة من مواد نظرية وعملية وفنية ، وأن تنظم الاختبارات المناسبة بحسب طبيعة كل مادة لقياس مدى تقدم الطلاب فيها .

* تنظيم برامج تدريب وتوعية للمعلمين والنظار والموجهين بالمفاهيم الأساسية لعمليات الامتحانات والأسس والاتجاهات التى تقوم عليها ، وطرق الاستفادة من نتائجها فى تجويد العمل التعليمى والتربوى ، والارتفاع بكفاءة المدرسة ، الى جانب عدم إغفال أمر توعيتهم بكل ما يستحدث فى نظم الامتحانات المطبقة بالمدارس على اختلاف مراحلها من تعديلات أو تغيرات .

تدريس اللغات الأجنبية بالتعليم العام ووسائل النهوض بها

نظرا لأهمية اللغات الأجنبية فى الانفتاح على العالم الخارجى وتوفير الاتصالات والعلاقات بالدول الأجنبية فى الشئون السياسية والاقتصادية والثقافية ، وحرصا على التعرف على ألوان التقدم الحضارى والعلمى والفكر المعاصر فى العالم – فقد عنى المجلس ببحث وسائل النهوض بتدريس اللغات الأجنبية فى التعليم العام ، وفيما يلى توصيات المجلس فى هذا الشأن .

فى شأن معلمى اللغات الأجنبية :

- تدارك النقص القائم بين معلمى اللغات الأجنبية عن طريق الاستعانة بخريجى الجامعات الذين حصلوا على الثانوية العامة من مدارس اللغات .
- ترغيب العناصر الصالحة من حملة الشهادة الثانوية العامة للالتحاق باقسام إعداد المعلمين للغات الأجنبية ، وخاصة خريجى مدارس اللغات والمتفوقين فى اللغات الأجنبية .
- وضع خطة طويلة المدى لتخريج كل المعلمين المؤهلين لتدريس كل اللغات الأجنبية ، ومواجهة التوسع والنمو فى مراحل التعليم العام ، فى السنوات المقبلة ، وكذلك متطلبات الدول العربية والافريقية .
- دعم كليات التربية بهيئة التدريس الخاصة فى اللغتين الانجليزية والفرنسية ، والاستعانة ما أمكن بالخبراء الاجانب ، سواء فى مجال التدريس للمعلمين تحت الإعداد أو فى مجال التدريس للمعلمين فى الخدمة .
- إنشاء وحدات لغوية متكاملة فى كل كلية من كليات التربية على مستوى الجمهورية ، بحيث تضم معملا للغويات ، وقسما لانتاج الوسائل التعليمية ، ومراكز لتدريب المدرسين على أحدث الاتجاهات فى تعليم اللغات الأجنبية .
- أن تتيح خطة الدراسة فى أقسام اللغات الأجنبية بكليات التربية ، نصيبا أوفر لتدريس المهارات اللغوية ، بحيث تكفل الارتفاع بمستوى الخريجين وتمكنهم من اجادة المهارات اللغوية المطلوبة ، وطرق التدريس الخاصة بها .
- العمل على تحقيق الربط الوظيفى بين كليات التربية وجهاز التوجيه الفنى للغات الأجنبية فى وزارة التربية والتعليم وتبادل الخبرات بينهما .
- وضع نظام للتدريب ، يكفل الارتفاع بمستوى المعلمين فى الخدمة والذين لم يكتمل تاهيلهم اللغوى أو الفنى .
- وضع نظام للبعثات الخارجية ، يكفل ايفاد القائمين على تدريس اللغات الأجنبية (من مدرسين وموجهين) الى الدول التى يدرسون لغتها .

فى شان المنهج والكتاب المدرسى وطرق التدريس والامتحانات:

- أن تعمل المناهج والكتب وطرق التدريس المستخدمة وأساليب التقويم على تمكين الطالب من اجادة جميع المهارات والأنشطة اللغوية : المحادثة الواضحة ، والنطق السليم ، والكتابة بإسلوب صحيح ، والقراءة الواعية ، والقدرة على الفهم والاستيعاب والتلخيص .
- ضرورة التنويع فى محتوى ومضمون كتب المطالعة ، ومراعاة ان تشتمل محتوياتها على موضوعات تتناسب مع مختلف الاهتمامات ، من حيث متطلبات التثقيف العام ، ومن حيث مستوى الدراسة فى المراحل المختلفة .
- وضمانا للوصول الى المستوى المنشود فى تعليم اللغات الأجنبية ، يحسن الاستعانة بالمختصين الأجانب فى تاليف ومراجعة الكتب المدرسية ، كما يجب استخدام الوسائل السمعية والبصرية الحديثة فى طرق التدريس ، لتدريب الطلاب على المهارات المطلوبة .
- الاهتمام بتدريب الطلاب على الترجمة من والى اللغة العربية ، بحيث تكون الترجمة هدفا فى حد ذاتها ، (وليست وسيلة أو طريقة فى تعليم اللغة الأجنبية) والغاية من ذلك تدريب الطلاب على الدقة فى نقل المعانى والأفكار واستخدام الأساليب الصحيحة باللغتين العربية والأجنبية .

فى شأن تدريس لغة أجنبية فى المدارس الابتدائية :

يرى المجلس عدم إمكان تدريس لغة أجنبية للقاعدة الشعبية العريضة فى مدارس التعليم الابتدائى التى تضم الملايين من الأطفال ، لأسباب مختلفة : اقتصادية واجتماعية وتربوية ، ولكن فى سبيل ربط المدرسة بالبيئة واستجابة لبعض الأنشطة فى المناطق السياحية والأثرية (فى مدن القناة - الاسكندرية - الأقصر - أسوان) يمكن تشجيع تدريس لغة أجنبية حية فى نطاق محدود ، بالوسائل الآتية :

- تدريس لغة أجنبية فى الصفين الخامس والسادس ، بالمدرسة الابتدائية فى مدارس محدودة العدد ، على سبيل التجريب .
- تشجيع انشاء مدارس خاصة للغات الأجنبية الحية ، فى المناطق السياحية والأثرية للراغبين من ابناء هذه المناطق .
- انشاء مراكز او فصول مستقلة لتعليم اللغات الأجنبية للراغبين من أبناء المدرسة ، وغيرهم من المواطنين فى تلك المناطق .

الدورة الثالثة ١٩٧٥ - ١٩٧٦

مد فترة الالزام

اتضحت للمجلس صورة التعليم العام بتفاصيلها التاريخية والمعاصرة ، وصورة احتياجات البلاد لبناء المجتمع الذى تقف به مصر على مشارف القرن الحادى والعشرين ، وقد اتضحت مسالة تمس مبدأ الالزام الذى ينص القانون على أن مدته ست سنوات ، هى كل ما تلتزم به الدولة نحو اعداد المواطن . ولئن جاز لنا أن نعتبر هذه الفترة كافية ، عندما ادخلنا فكرة الالزام المجانى منذ نصف قرن ، وحين اعتمدنا مجانية التعليم الابتدائى منذ ثلث قرن ، فانه لم يعد جائزا لنا أن نقبل بهذه المدة كفترة كافية لاعداد المواطن اعدادا يناسب هذا العصر . وقد اتجهت كثير من الدول النامية من حولنا ، الى مد فترة الالزام منذ اعقاب الحرب العالمية الثانية ، واصبحت الآن فى معظم تلك البلاد لا تقل عن تسع سنوات أو عشر .

ولاشك أن ما يؤدى فى مرحلة التعليم الابتدائى الالزامى عندنا ، هو أدنى من أن يزود من يتخرج منه بالقدر الضرورى من المعرفة ، أو أن يسلحه بالثقافة والدراية والتدريب اللازم لأن يجعل منه مواطنا مدركا لواجباته ، وقادرا على أن يضطلع بها اضطلاع المتعلم المستنير ، وفضلا عن ذلك فان نظام التعليم والتثقيف عندنا لا يتيح متابعة تجديد المعرفة بعد ترك المدرسة ، وفى كثير من الاحيان يرتد خريجو التعليم الابتدائى الى ما يشبه الأمية ، بعد فترة تقصر أو تطول ، خصوصا وأن عددا كبيرا منهم يتسربون من المدرسة قبل اتمام المرحلة .

وهناك نقطة هامة أخرى من الناحية القومية والسياسية ، ذلك اننا قد ارتضينا لأنفسنا ، تمكينا لمبدأ الديمقراطية السليمة ، أن نجعل نصف المراكز القيادية الشعبية وكذلك نصف عدد المقاعد فى جميع المجالس المنتخبة على مختلف المستويات – لفئة الغالبية الكبيرة من الشعب ، وهم الفلاحون والعمال . ولابد لنا من أن نعترف ان هذه الفئة لا تزال حتى الآن اقل فئات المجتمع حظا من التربية والتعليم ، ومن يتعلم منهم الى قدر اعلى ينتقل الى فئات المجتمع السياسية الأخرى ، ومعنى هذا بعبارة أخرى اننا قد وضعنا على عاتق فئة الفلاحين والعمال امانة كبرى فى قيادة العمل السياسى والتشريعى والرقابى ، ومثل تلك الامانة تستوجب أول ما تستوجب ان تتيح الفرصة لفئة الغالبية لتحصل على القدر الكافى من العلم والمعرفة ، وما يترتب عليهما من ادراك سياسى وقومى واسع . ومن هنا فقد وجب علينا ، اذا أردنا لتجربتنا السياسية الخطيرة ان تنجح النجاح المأمول . وجب علينا ان نسلم بأن فترة تعليم لا تزيد على ست سنوات مهما جودنا فيها وحاولنا الاتقان – لا يمكن ان تكون كافية لتكوين النصف الخطير من قيادتنا الشعبية والوطنية والسياسية .

التوصيات

لذلك فان المجلس قد انتهى الى توصية سبق أن أقر مبدأها برنامج عملنا الوطنى ، وهى مد فترة الالزام ، وقد وضعت تلك التوصية بطريقة متدرجة ، لأن المجلس كان يدرك أن علينا أن نحقق معادلة فى غاية الصعوبة ، وهى أن نرتفع بمستوى الاستيعاب بمدارس الالزام الى ٩٥٪ على الأقل من عدد التلاميذ الملزمين ، وأن نستمسك بتجويد العملية التعليمية واتقانها والقضاء على ظاهرة التسرب والضعف وعدم التكامل التربوى ، ثم نحقق فى الوقت ذاته مد فترة الالزام ، فيصبح التوسع فى التعليم أفقيا ورأسيا وكيفيا فى الوقت ذاته .

ولدى اعداد هذه التوصية الهامة فان المجلس اختار بين بديلين :

البديل الأول : هو أن نمد فترة الالزام الى ثماني سنوات ، ونعمم ما يعرف باسم مدرسة الصفوف الثمانية ، ولها تجربة واحدة قائمة الآن فى مصر ، نحاول فيها أن نحقق فى سنوات ثمان المستوى الذى تحققه الآن المدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية فى تسع سنوات .

ولكن المجلس رأى ان تجربة المدرسة القائمة لا يمكن تطبيقها على نطاق واسع ، لانها تجرى بمعونة أجنبية ، وترتفع تكلفة التلميذ فيها الى قدر يجاوز امكاناتنا المادية .

البديل الثانى : هو أن نختار سبيلا لا تؤدى الى اختلال فى النظم الحالية ولا توقع القائمين على شئون التعليم فى شئ من الارتباك ، وتسمح فى الوقت ذاته بالتدرج فى التطبيق .

لذلك فقد أختار المجلس هذا البديل وهو الذى يمد فترة الالزام لتشمل المدرستين الابتدائية والاعدادية معا ، ووضع المجلس خطة لتحقيق هذا الالزام الممتد الى تسع سنوات فى حدود عام ١٩٨٦ ، اى فى خلال عشر سنوات .

كما أن المجلس أوصى بأن يبقى الباب مفتوحا للتفكير عند ذاك فى مرحلة الالزام سنة أخرى لتشمل السنة الأولى من المدرسة الثانوية فتتساوى مصر مع الجانب الأغلب من بلاد العالم ، حيث يكون الالزام لعشر سنوات . وفى هذه الحالة ستقتصر المدرسة الثانوية ، وما يعادلها من افرع التعليم الثانوى الأخرى ، على سنتين يصح التفكير فى زيادتهما عاما أو عامين آخرين بالنسبة للمدارس الفنية أو معاهد اعداد الفنيين .

وحصيلة ذلك كله ان المجلس قد وضع خطته على أساس أن يتم الاستيعاب بالمدارس الابتدائية الحالية – ست سنوات – بحلول عام ١٩٨٠ ، وان يتم الاستيعاب فيما يسمى الآن بالمدرسة الاعدادية بحلول عام ١٩٨٦ ، وقد اقتضى ذلك ان تضع وزارة التربية والتعليم خطة التوسع المتدرج ، وهو ما بدأت فيه بالفعل تطبيقا لتوصية المجلس ، كما ان المجلس سيعاون الوزارة فى اعادة النظر فى خطط الدراسة المتكاملة ، اذ أن مد فترة الالزام سيستلزم الربط فى خطط التعليم وبرامجه فى المدرستين الابتدائية والاعدادية الحاليتين ، وهو موضوع سيتناوله المجلس فى دورته القادمة .

كذلك فان المجلس قد أوصى بالتوسع فى التعليم بالمدارس والمعاهد التابعة للازهر فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين بالازهر ، بعد توحيدهما فى مرحلة واحدة ، وزيادة نصيب الازهر من التعليم الالزامى فى صورته الجديدة زيادة كبيرة وفعالة خلال السنوات العشر القادمة .

ملحق

مد مرحلة الالزام بالتعليم العام

مبادىء واعتبارات اساسية فى التعليم الالزامى :

– تعتبر المرحلة الأولى من التعليم أساسا لكل بناء تعليمى ، وبدون ارساء هذه المرحلة على أسس صالحة وقوية ، لا يمكن اقامة صرح التعليم فى بلد يريد أن يشارك فى بناء الحضارة مشاركة مدركة ومثمرة وتحاول هذه الورقة أن تعطى صورة لبناء التعليم العام فى مصر وتطور هذا البناء فى المستقبل ، كدعامة أولى لاتمام بناء الحياة والحضارة فى ارض مصر وتطورها نحو مشارف القرن الحادى والعشرين . كما تحاول قدر الطاقة ان تكون واقعية فى تصورها للمرحلة الأولى والاساسية من البناء التعليمى ، وصولا بهذا التعليم الى تكوين المواطن القادر على أن يضع ما حصله من معرفة فى خدمة الحياة ، بل والمواطن القادر على أن يبنى على ما تعلم فى هذه المرحلة ما يرتفع به بناء معرفته وثقافته ، حين يمارس الحياة ، حتى وأن توقف تعليمه عند اتمام هذه المرحلة .

– كذلك فان هذه الورقة وان كانت ترسم طريقا محددة ، فانها تستعرض فى نهايتها بديلين فى التدرج نحو اطالة فترة الالزام ، وترجح أحد هذين البديلين ، على نحو يراعى ما نصبو الى أن نبلغه قبل نهاية القرن الحالى من جهة ، وأقصى ما تستطيعه امكاناتنا المادية والفنية من جهة أخرى ، وذلك كله حتى لا تاتى اطالة الفترة على حساب التجويد أو تحقيق الشمول ، وحتى لا تاتى خططنا نظرية الطابع او غير قابلة للتنفيذ .

– ولابد لنا بادئ ذى بدء ان نلمس بعض المبادىء الأساسية التى تقوم عليها فكرة « الالزام » فى التعليم فى عصرنا الحديث . فالتعليم العام فى عصرنا قد اصبح حقا وواجبا فى الوقت ذاته . وربما كان اصطلاحنا الشرعى التقليدى أقدر على التعبير عن هذه الفكرة ، فالتعليم المدرسى فى مرحلته الالزامية قد اصبح فى عصرنا « فرض

عين » بعد أن كان فى الماضى « فرض كفاية » . وقد انقضى العهد الذى كان فيه فئة من أبناء الشعب تتعلم ، لسبب أو لآخر ، فتضطلع بأمانة المعرفة فى مرحلة التعليم العام ، وما بعده . ولقد اصبح التعليم فى مرحلته الالزامية حقا وواجبا بالنسبة للجميع ، ولا تنفرد به طائفة من أبناء المجتمع مهما كبرت نسبتها . أما فرض الكفاية فقد اصبح مقصورا على المرحلة العالية من التعليم ، حين تقتضى طبيعة التعليم ذاتها أن يكون طالب العلم صالحا له قبل أن يكون قادرا عليه .

– كذلك فان التعليم فى مرحلته العامة ، بل وفى مرحلته العالية أيضا ، قد أصبح يجمع بين صفة « الخدمة » وطبيعة « الاستثمار » . فهو يؤدى لطالبه كخدمة مفروضة على الجماعة نحو افرادها ، وهو يؤدى من أجل ذاته وكحق انسانى ، ولكنه فى الوقت ذاته يعتبر استثمارا فى أعز مصادر القوة فى الأمة ، وهم الشباب . وبقدر ما تنفق الأمة على التعليم ، يكون العائد عليها منه نهضة واقتدارا على حسن استغلال الموارد ، بما يعود على الجماعة وعلى الافراد انفسهم بالنفع والفائدة المحققة . بل ان العملية التعليمية اصبحت تعتبر بجميع مراحلها عملية « انفاق » و « عائد » ، لها فى ذلك كل حساباتها الدقيقة ، التى تربط بين اقتصاديات التعليم واقتصاديات الحياة كلها .

– ثم إن التربية يجب أن ينظر اليها على أنها عملية متصلة وممتدة ما اتصلت الحياة وامتدت . ويترتب على هذا ان تكون مرحلة الالزام فى التعليم قاعدة لبناء يرتفع مع الزمن لدى كل فرد ، كل بقدر ما تؤهله له قدراته وملكاته فى العقل أو العمل أو الحركة . فمن لم تتح له فرصة استمرار التعليم المدرسى بعد مرحلة الالزام ، ينبغى ان تكون مرحلة تعليمه الالزامى بالقدر الذى يكفى لان يتيح له أن يتابع تعليم نفسه ، وأن تهيأ له الفرصة من أجل ذلك فى مجال الخدمة التطبيقية ، أو فى مجال الثقافة العامة ، بالممارسة العملية والواعية فى الحياة الفردية أو الحياة العامة .

ومن هنا وجب ألا تقل مرحل التعليم الالزامى عن الحد الأدنى الذى تقتضيه ظروف الحياة المستنيرة فى كل مجتمع ، بل وجب ان تزاد هذه المرحلة فى الزمن والمحتوى ، كلما تقدم المجتمع واتسع نطاق مستلزمات الحياة العامة فى مجال العمل والانتاج والاقتصاد والنظم الاجتماعية والسياسية ، بل وحتى فى مجال الاتصالات الدولية والانسانية العامة .

– كذلك فان هناك مهمة اخرى تضطلع بها مرحلة التعليم الالزامى فى كل نظام للتعليم العام ، فهى الى جانب انها تعد المواطن للحياة العامة ، فانها تعده لنمط متجانس ومتكامل ، بل وموحد من الحياة الوطنية والقومية العامة ، وبذلك فانها المرحلة التى تبنى وحدة الأمة وترسى قواعدها ، على أساس ما تعطيه من قدر مشترك من المعرفة والوعى ، بل والمشرب الفكرى العام لأفراد المجتمع الواحد ، وأبناء الأجيال المتلاحقة فيه .

٧– لذلك كله ، فان هذه المرحلة الالزامية ربما كانت أخطر مراحل التعليم واهمها . فضلا عن انها المرحلة التى لا تتسع عن طريقها الفجوة بين الأفراد أو بين فئات المجتمع ، كما هى الحال فى بقية مراحل التعليم العام أو التعليم العالى والجامعى ، وما وراء هما من مراحل البحث والعلم الرفيع ، حيث تتفاوت حظوظ الأفراد ، وأقدارهم ، وأدوارهم فى حياة المجتمع والأمة .

تطور مرحلة الالزام فى تعليمنا العام :

– وفى ضوء هذه الاعتبارات جميعا ، تتضح خطورة مرحلة الالزام فى كل نظام تعليمى . ولئن كان تطور نظم التعليم فى أى بلد ناهض يعكس حيوية التطوير فى البناء القومى العام ، فان تطور العمل تنظيما واداء فى مرحلة التعليم الالزامى ينبغى ان يكون لب عملية التطوير كلها ، أو على الأقل هو أساسها الذى يمهد لتطوير نظام التعليم فى جملته ، ومع ذلك فالشئ الذى يذكره رجال التربية فى مصر ان سرعة الحركة فى التطوير خلال العقود الأخيرة كانت أبرز وأظهر فى مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة ما بعد ذلك ، اكثر مما كانت فى مرحلة الالزام . ولعل هذا ان يكون من وراء ما شوهد فى الالزام لدينا من ركود انقلب فى

بعض الأحيان الى مظاهر معينة على الصعيد العام من الضعف فى التنظيم وفى الأداء على حد سواء ، فكانت ظاهرة عدم الاهتمام (على الصعيد القومى والصعيد الفردى) باتقان الاداء فى هذه المرحلة . واصبح التعليم الالزامى أقرب الى أن يكون « حقا » صوريا أكثر من أن يكون « واجبا » ذا فعالية عامة . وظهر عدم الاستيعاب والتسرب والفقدان وعدم الاكتراث ، حتى انتهى بنا الأمر الى أن كل مائة من تلاميذ المرحلة الالزامية يصل منهم ستة وثلاثون فقط الى المرحلة الاعدادية بعد ست سنوات .

ولاشك أن هذا قد أخل بأساس من أسس التربية التى تعتبر التعليم الوطنى استثمارا الى جانب انه خدمة . بل ان دلالة الارقام لا تكفى وحدها ، ولا تكاد تبين عن الحقيقة الواقعة . فان نسبة كبيرة من اطفالنا يحشرون فى فصول كبيرة العدد فى السنتين الأولى والثانية ، فلا يكادون يحصلون شيئا ، ثم ينقلون دون تحصيل يذكر الى السنة الثالثة ، فلا يستطيعون ان يجاروا اندادهم فى الفصل ، ويعايشون باقى المرحلة أو جزءا من باقيها دون أن يقدروا على تعلم شئ يذكر ، وكثيرا ما ينتهى الأمر بهم الى التسرب بعد السنة الرابعة أو الخامسة ، فتكون خسارة الاستثمار فيهم كاملة .

بل ان من يتمون المرحلة الابتدائية ذات السنوات الست ولا ينجحون فى الالتحاق بالمرحلة الاعدادية ينسى اكثرهم ما يكونون قد حصلوه بعد أن يغادروا المدرسة بسنوات قليلة ، خصوصا وان وسائل المتابعة بالقراءة تكاد تكون غير قائمة لدينا ، وأغلب وسائل التعليم عندنا بعد المرحلة الابتدائية وخارج المدرسة هى وسائل سمعية أو بصرية لا تقوم على الكلمة المقروءة التى هى ، مهما قيل عن وسائل الاتصال بالجماهير ، لا تزال وسيلة المعرفة الأصيلة ووسيلة التعليم الأولى عن طريق المعاناة والممارسة الواقعية ، وأغلب الظن انها ستبقى كذلك فيما نحن مقبلون عليه من أجيال .

– ولقد وضعنا نظام التعليم « الالزامى » فى عام ١٩٢٥ ، وكان خمس سنوات . اذ كان المعتقد اذ ذاك أن مثل تلك الفترة كافية فى ذاتها ، وانها يمكن ان تجب مرحلة « الكتاب » والمرحلة « التحضيرية» ، كما يمكن ان تحل محل المدرسة « الأولية » . ويبدو ان هذه المحاولة فى احلال مرحلة الالزام محل مجموعة من المدارس التى كانت قد سبقته فى الزمن ، وكان بعضها (فى الكتاب مثلا) يبدأ قبل سن الالزام (السادسة) يبدو ان هذه التجربة تعجلت ذاتها ، وكانت اضعف من ان تمارس عملية « الاحلال » تلك بطريقة ناجحة ، فتعثر « الالزام » وتعثرت مدارسه فى وقت سحبت فيه الدولة والهيئات الحكومية والأهلية سندها من « الكتاب » والمدارس التحضيرية والأولية ، فدخلت البلاد الى مرحلة توقف فى نمو خدماتها الالزامية عند بداية السلم ، وشمل ذلك الكيف والكم . ولولا أن نسبة نمو السكان السنوى فى العشرينات والثلاثينات كانت أقل من ٢٪ ولم تكن قد بلغت ٢،٨٪ التى بلغتها فى الأربعينات والخمسينات من القرن ، لكان اخفاق التعليم الالزامى فى مواجهة التنمية التعليمية والاجتماعية والاقتصادية اشد مما توقف عنده .

– وبعد ذلك جاء التحول الى التعليم الابتدائى بدلا من الالزامى ، حتى تم اقرار مجانية ذلك التعليم الابتدائى الذى اصبح فى ست سنوات فحلت المدرسة الابتدائية محل المدرسة الالزامية . وكانت تلك بداية ارساء قواعد السلم التعليمى الذى لا نزال نسير عليه حتى الآن . فكانت المدرسة الابتدائية فى ست سنوات ، ثم تطورت المدرسة الثانوية التى كانت فى أربع سنوات – فى العشرينات وقسم من الثلاثينات – الى خمس سنوات (منها سنة توجيهية الى الجامعة) ثم الى ست سنوات ، منها ثلاث للاعدادية وثلاث للثانوية . فأخذ السلم شكله المتعارف عليه الآن ، وهو ٦ سنوات + ٣ سنوات + ٣ سنوات . ووقفت الحال على ذلك نحو ثلث قرن . ووصلنا الى ما يشبه الاستقرار من حيث السلم الزمنى ، الذى نقلته عنا بعض الدول العربية الشقيقة ، واستنبط البعض الآخر نظاما يشبه من بعض نواحيه ما كنا نمارسه من قبل ، من حيث قيام مدرسة التعليم العام فى حلقات من أربع سنوات تتكرر ثلاث مرات متلاحقة ، فكانت المرحلة الابتدائية أو الأولى ، والمرحلة الوسطى أو المتوسطة ، والمرحلة الثانوية أو الاعدادية (للجامعة) .

– على أن تجربتنا مع السلم فى مراحله الزمنية الثلاث (٦+٣+٣) لم يتيسر لنا معها ان تبلغ حد التجويد والترابط اللذين كان يجب ان نصل اليهما . فى حين انه كان لابد لنظامنا التعليمى ان يساير عصر التطور المتجدد الذى جاءت به الحرب العالمية الثانية ، وجاءت به ظروف الثورة الاجتماعية التى عشناها منذ عام ١٩٥٢ ، وظروف منطقتنا العربية والافريقية كلها ، حيث تتلاحق الثورات وتتداخل الحروب والأحداث ، بل وظروف العالم ومتغيراته السريعة من حولنا . ورغم ان ذلك كله كان يوجب علينا ان نحاول الحركة ، فان تقسيم التعليم العام الى ثلاث مراحل مستقلة وغير متداخلة ، كان من طبيعته ان يقيد حرية الحركة وتداخل حلقاتها ، على نحو ما تمكنت منه البلاد المتقدمة ، بحكم ان تعليمها العام والالزامى كان منذ جيلين ممثلا مرحلة متصلة تمتد الى عشر سنوات أو احدى عشرة سنة . ثم تنتهى بسنة أو سنتين للاعداد للجامعة . وبعبارة اخرى فان تقسيم تعليمنا العام الى ثلاث مراحل مستقلة (٦+٣+٣) كان من نتائجه ان جعل من الصعب علينا ان نتحرك نحو تطوير التعليم بعامة ، فاقتصرت حركتنا على المرحلتين غير الالزاميتين ، وهما الاعدادية ، والثانوية وما يعادلها . ولعل هذا يكون هو السبب الأول فى أننا خلال السنوات الثلاثين الماضية أو ما يزيد ، لم نستطع ان نفعل شيئا يذكر فى تطوير التعليم الالزامى الابتدائى ، ولم نستطع حتى أن نبلغ بهذا التعليم أقصى مداه ، من حيث الاستيعاب الكامل فى مواجهة التزايد السريع فى نسبة تكاثر السكان (وهو التزايد السريع الذى استمر حتى عام ١٩٦٥ ثم خفت نسبته قليلا) . وذلك كله فى حين اننا فعلنا الكثير ونجحنا فيه من حيث تطوير التعليم الثانوى بمرحلتيه وبتفريعاته . وكانت بداية التطوير فى عام ١٩٣٥ ، ثم خلال الحرب العالمية الثانية وما بعدها .

– وقد يكون من المفيد فى هذا المقام ان نذكر اننا قد فصلنا فى التعليم العام بين قسميه الأول والثانى على صورة قاطعة مانعة . فجعلنا التعليم الالزامى ابتدائيا ومنتهيا عند سن الثانية عشرة من حياة الطفل . ولم نكن لنستطيع ان نطور خطة للتعليم فى ست سنوات لتعد للحياة العملية اعدادا وافيا ، أو حتى لتنتهى بشهادة تعليمية يمكن ان يقال عنها انها تعد للحياة ، وماكنا لنستطيع ان نحقق ذلك فى ست سنوات مهما جودنا التعليم الابتدائى وأتقناه فى هذه المرحلة المبكرة والقصيرة . فالفترة كلها أضيق وأقصر من أن تكفى مثل هذا الغرض الكبير . وهكذا لم يكن مستطاعا ان ننظر فى تطوير مناهج المرحلة الابتدائية كما فعلنا فى المرحلتين اللاحقتين ، واللتين هما ايسر اتصالا فيما بينهما ، واكثر اتصالا بما يجاورهما ويعاصرهما من أنواع التعليم فى المدارس الفنية أو مدارس المعلمين او غيرهما من المدارس المتخصصة . ولم نستطع كذلك ، وعلى سبيل المثال ، ان نفكر فى ادخال تعليم اللغات الأجنبية فى بعض المدارس الابتدائية الحكومية . حتى ان جمود التطور فى المرحلة الابتدائية قد حدا بطوائف معينة وقادرة من المواطنين لأن يلتمسوا تعليم ابنائهم فى هذه المرحلة خارج نطاق المدارس الحكومية المجانية ، وذلك فى التعليم الخاص أو التعليم غير الوطنى .

كذلك فان من المفيد فى هذا المقام أن نذكر أن بعض البلاد العربية الشقيقة قد تحررت من قيود الزمن والسلم ، المعمول بها لدينا ، فلجأت الى نظام السنوات الأربع المتكررة وجعلت المدرسة الوسطى فى هذا النظام مدرسة وسيطة بين المدرسة الأولى والمدرسة الثانوية بفروعها وتخصصاتها . فلم تجعل القيد قاطعا بين مرحلة ومرحلة ، وانما اصبحت المدرسة المتلاحقة فى تلك البلاد اقرب الى أن تكون « مدارس» منها الى ان تكون « مراحل » بالمعنى الدقيق للكلمة . واصبح الالزام واقعا فى تلك البلاد ثمانية اعوام أو حتى اثنتى عشرة سنة ، كما هى الحال فى الكويت .

– ولنعد الآن الى محتوى السنوات الست الالزامية التى جمدناها منذ ثلث قرن ، رغم ان الزمن يسير من حولنا ، كما ان بعض جيراننا رفعوا فترة الالزام الى ثمانى سنوات ، أو تسع ، ثم الى عشر . أما نحن فقد

وقفنا عند السنوات الست ، ولم نحاول بصفة جدية حتى أن نبلغ بها حد الاستيعاب الكامل ، وفضلا من ذلك فان محتوى هذه المرحلة ان كان يناسب مقتضيات عهد ما قبل الحرب العالمية الثانية ، أو عهد ما قبل ثورة ١٩٥٢ ، فان أحدا منا لا يستطيع ان يسلم بان هذا المحتوى يكفى لتكوين المواطن المستنير الذى يعايش متغيرات العصر الجديد ، أو الذى يستطيع ان يقود جهد الأمة ويضطلع بامانة العمل فيها ، حين يبلغ سن الرشد ، ثم سن القيادة ، على مشارف القرن القادم ، ولا يملك مفكر ان يتصور ان مصر تستطيع بشعبها الذى تعلمت الغالبية الكبرى منه تعليما ينحصر فى ست سنوات لم تسلم من شئ من التسرب والضياع او النسيان بعد ترك المدرسة ، بسبب قصر المدة وانعدام فرص الممارسة ، تستطيع بشعبها غير المؤهل تاهيل العصر ان تقف مع غيرها فى عالم القرن القادم . وعلينا ان نذكر دائما اننا مهما توسعنا فى التعليم بعد المرحلة الابتدائية ، فان عبء العمل الاساسى سيبقى على اكتاف ابناء المدرسة الابتدائية ، الذين نعلمهم اليوم ، او الذين علمناهم خلال السنوات العشرين الماضية ، فهم الغالبية الكبرى من المصريين فى مطلع القرن القادم ، وهم غالبية اليد العاملة فى هذا الشعب ثم علينا ان نذكر قبل وبعد ذلك ، اننا قد اخترنا لانفسنا طريق الديموقراطية التى تجعل لفئة الفلاحين والعمال نصف مراكز القيادة الشعبية على الاقل ، ونصف مقاعد المجالس المنتخبة على مختلف مستوياتها - على الاقل ايضا - وما دمنا قد وضعنا الأمانة على اكتاف هذه الفئة ، التى ستبقى على الدوام فئة الغالبية العظمى ، فليس من الانصاف ان نهيئ لها من سلاح التعليم والتربية ما يقصر بكثير عن أن يكافئ الأمانة ، بل وما قد يسئ الى هذه الفئة - دون ذنب - اذا اخفقت التجربة السياسية والاجتماعية الكبرى بسبب عجز المعرفة وقصور الاعداد التربوى .

رأى فى مد مرحلة الالزام :

- المنطق اذن ، والحاجة الواقعية والاستقرار السليم لتطوير التعليم عندنا ، وضرورة مسايرته للثورة المعاصرة ، والتى ما زلنا من بعض جوانبها فى بداية الطريق ، ثم ضرورة معاصرة العالم الذى نعيش فيه ، ومسايرة تطور العلم والمعرفة فى عالم نهاية القرن العشرين كل ذلك يقتضينا ان نعيد النظر بطريقة جذرية فى مرحلة الالزام التى استنفدت عهدها ، وتخلفت بنا عن مسايرة العصر ومجابهة المتغيرات من حولنا ، بل واصبحت تنطوى على شئ من ظلم النفس امام عبء الأمانة القومية فى مستقبل الأيام . كذلك فان تسلسل الحجج فيما سبق ، يجعل سبيلنا الوحيد الى تطوير مرحلة الالزام واعادة صياغتها لتلائم المستقبل هى فى ان نخفف من جمود الحلقات فى سلمنا التعليمى ، فنيسر الحركة والتدرج عليه ، ونجعل هذه الحركة اكثر مرونة ، بحيث يصبح الجزء الأوسط من السلم مفصليا وقابلا للتحرك ، وبحيث تزاد فترة الالزام بالتدريج كما حدث فى الكثير من دول العالم الناهض منذ الحرب العالمية الثانية .

ومن المسلم به اننا لن نستطيع الآن ان نجعل السلم كله او القسم الأعلى (الثانوى) منه إلزاميا كما حدث فى المجتمعات المتقدمة ، حيث اصبح الالزام إحدى عشرة سنة ، تتبعها سنة تاهيلية لمن يريد الالتحاق بالجامعة . وقد لا نستطيع - فى الوقت الحاضر على الأقل - حتى أن نجارى بعض الدول النامية التى رفعت فترة الالزام الى عشر سنتين . ولكن من الحكمة ان نسلم بانه قد وجب علينا ان نجارى مقتضيات العصر فى مجال التعليم ، وان نسلم بان الوقت كاد يسبقنا اذا لم نسارع الى الاخذ باسباب تنفيذ ما دعت اليه مواثيقنا ، ونص عليه برنامج العمل الوطنى من ضرورة مد فترة الالزام فى تعليمنا العام . وسيقتضينا ذلك ان نضع برنامجا زمنيا محدد الخطى نحقق فيه زيادة عدد سنوات الدراسة بمرحلة الالزام . كما نحقق فيها ايضا تعديل خطة الدراسة وبرامجها ، بحيث تصبح المرحلة الجديدة متكاملة المحتوى ، وتنتهى الى تكوين المواطن الذى يضطلع بواجبات المواطنة ، على وجه يرقى الى مستوى مسئوليات العصر الجديد .

- ولكننا اذا قضينا بأن مد فترة الالزام الى تسع سنوات او عشر قد اصبح من « المسلمات » بين القائمين على سياسة التربية والتعليم فى

اغلب بلاد العالم (ما عدا حديثة الاستقلال منها) ، فان علينا فى الوقت ذاته ان نذكر ان ظروفنا الخاصة تقتضينا مراعاة امور ومقتضيات اهمها :

أولا : اننا لم نستكمل الاستيعاب بعد ، بالنسبة للمرحلة الالزامية فى صورته الحالية . وقد اقر المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا مبدأ اتمام هذا الاستيعاب بالسنة الأولى الابتدائية مع حلول عام ١٩٨٠ / ١٩٨١ الدراسى . ومع تسليمنا بانه حتى اذا تم الاستيعاب وبقيت فترة الالزام ست سنوات وأن هذا التعليم لن يكفى حاجة العصر ، فانه مع ذلك لا يجوز ان توضع خطة لمد فترة الالزام تسير بخطى اسرع مما تحتمله مواردنا المادية وغيرها ، بحيث يترتب على ذلك بعض التقصير فى تحقيق الاستيعاب الكامل فى الموعد الذى ضربناه . ومعنى ذلك بعبارة أخرى اننا يجب ان نحتفظ لتحقيق الاستيعاب الكامل بالأولوية على طريق التنفيذ ، بحيث نسرع الخطى اليه ، وان اضطرنا ذلك الى ابطاء الخطى على طريق مد فترة الالزام .

ثانيا : هناك ايضا « التجويد » الذى يمثل رأس المثلث فى هيكل التعليم الالزامى (الى جانب الاستيعاب ومد فترة الالزام وهما طرفا قاعدة المثلث) ، اذ هو الطرف الثالث فى معادلة صعبة لابد لنا من ان نجمع اطرافها فى تكامل وترابط ، لأن مد فترة الالزام سبيل الى تحسين جملة محصلته النهائية ، وكذلك الحال بالنسبة الى الاستيعاب الكامل . وعلينا حين نرسم خطانا الى اطالة الفترة او اتمام الاستيعاب فيها ألا يكون ذلك بحال على حساب تجويد العملية التعليمية وهى الركن الثالث . واذا كان المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قد اعطى التجويد مكانته واولويته كمدخل لاصلاح التعليم العام (والتعليم الالزامى منه بخاصة) فان علينا ان نرسم خطانا الى تحقيق الاستيعاب ومد فترة الالزام بحيث لا تكون السرعة مصدر اضعاف لجهودنا فى سبيل التجويد ، وتلك معادلة التوازن بين اطراف العملية التعليمية ، وهى تحتاج الى حسابات دقيقة لعدد التلاميذ وفئاتهم العمرية فى مرحلة التعليم العام بين عامى ١٩٧٥ - ١٩٩٠ ، وحسابات دقيقة ايضا لمواردنا المادية فى التمويل والبناء وغير ذلك ، وقدراتنا على اعداد المعلمين المؤهلين والقادرين على النهوض بأمانة الاصلاح ، ثم امكاناتنا ايضا فى تدبير ابواب العمل للمتعلمين وبحث مخارج التعليم الثانوى والمتوسط الى الحياة أو الى التعليم العالى بالنسبة للافواج التى ينتظر تخرجها من مرحلة التعليم العام .

ثالثا : ولعل جانب الامكانات المادية والتمويل يستحق منا وقفة قصيرة فى ضوء ما نعرف عن اقتصاديات التعليم عندنا الآن . ذلك ان التعليم الابتدائى الالزامى بصورته الحالية يقف عند حد ست سنوات ، ولكنها سنوات اسمية فقط ، فالواقع ان ٣٦ تلميذا فقط من كل ١٠٠ تلميذ يكملون المرحلة الابتدائية بنجاح . وتلك نسبة ضياع وفقدان عالية جدا ، وبأى مقياس ، بل هى نسبة تباعد بين الانفاق على هذا التعليم وبين أن يصبح استثمارا حقيقيا فى بناء القوى البشرية ، وهو ما ينبغى ان يكون هدف كل تعليم وغايته الوطنية .

كذلك فان هناك عوامل كثيرة تتضافر على الوصول بنا الى مثل هذه النتيجة الخطيرة والمتفاقمة . منها ان نسبة عالية من التلاميذ لا يكملون السنوات الست ، ونسبة كبيرة تنسى ما تعلمت وترتد الى ما يشبه الأمية الكاملة بعد سنوات قصيرة من ترك المدرسة ، ومنها ان التعليم فى هذه المرحلة لا يكاد يصاحبه اى نوع من انواع التدريب ، ومنها اننا نقتر فى بعض نواحى الانفاق الاضافى الذى لا يجوز ان يرهق الميزانية ، ولكنه يحيل اقتصادنا فى النفقات الى ما يشبه الاقتصاد غير الصادق وغير الحقيقى :

وقد يقول بعضنا بأن متوسط ما ينفق على التلميذ أو على الفصل فى التعليم الابتدائى يصح ان يرفع بنسبة ضئيلة ليحقق الفائدة المرجوة ، ولكن علينا ان نذكر فى الوقت ذاته اننا لا نستعمل امكاناتنا القائمة فى المدارس الا استعمالا ناقصا وجزئيا فى بعض الاحيان ، فلو اننا جعلنا العام المدرسى الفعلى ٣٦ اسبوعا بدلا من ٢٨ اسبوعا كما هى الحال الآن ، ولو اننا استخدمنا المبانى المدرسية خلال جزء من العطلة الصيفية لتقوية تلاميذ السنة النهائية وقبل النهائية من التعليم

الابتدائى ، لرفعنا من كفاية العملية التعليمية ، وحققنا جانبا من التجويد الذى يعتدل معه ميزان اقتصاديات التعليم .

ومع ذلك فلو اننا رجعنا الى حساب تكلفة التلميذ فى المرحلة الابتدائية وفقا لما انتهى اليه الانفاق فى العام الدراسى ٧٣ /١٩٧٤ ، وبحسب ما انتهت اليه دراسة حديثة لهذا الموضوع ، فاننا نجد ان التلميذ كان يتكلف (بحسب اسعار ذلك العام كسنة اساس) نحو ١٧ جنيها ، وأن الفصل الواحد بالمدرسة الابتدائية كان يتكلف زهاء ٧٢٧ جنيها (بخلاف البناء والتأثيث) . وبصرف النظر عن ارتفاع الاسعار من سنة الى سنة (وهو امر يشمل كل مرافق الانفاق فى الدولة وموازنتها ولا يقتصر على التعليم) فاننا اذا تصورنا اننا سنقبل فى كل عام نحو ٤٥.٠٠٠ تليمذ اكثر ممن قبلوا فى العام السابق عليه ، فاننا نصل الى الزام كامل (٩٥٪ من تلاميذ الفئة العمرية ٦-٧ سنوات وهم أكثر قليلا من مليون تلميذ) فى العام المدرسى ٨٠ / ١٩٨١ . وهذا امر معقول لاننا قبلنا فى عام ١٩٧٤ /١٩٧٥ نحو ٧٣٨,٠٠٠ تلميذ ، أى بزيادة قدرها ٣٤.٠٠٠ تلميذ عمن قبلوا بالسنة الأولى الابتدائية فى عام ٧٣ / ١٩٧٤ .

ومعنى هذا بحساب التكلفة اننا سنضطر الى زيادة ميزانية التعليم الابتدائى كل سنة بمقدار ٧٧٥.٠٠٠ جنيه عن السنة السابقة بحساب تكلفة التلميذ (وبأسعار ١٩٧٣ /١٩٧٤) وبمقدار ٨٧٥.٠٠ جنيه بحساب تكلفة الفصل الواحد (بخلاف المبنى والاثاث) ومن هنا فاننا اذا أخذنا بالحساب الأعلى وافترضنا زيادة فى الأسعار تعادل ٢٥٪ فان المتزايد السنوى سيكون بمعدل يزيد على مليون جنيه فى كل سنة عن التى سبقتها (بخلاف المبانى والتجهيزات التى قد تتكلف فى كل من السنوات الست الأولى اكثر من ضعف هذا الرقم) ، يتزايد كل سنة بحكم زيادة الأسعار .

ومع ذلك فهذة تكلفة معقولة بالنسبة لموارد الدولة وموازنتها ، علما بان نسبة هذا التزايد السنوى فى ميزانية المصروفات الجارية للتعليم الابتدائى ستستمر على وضعها حتى عام ٨٠ / ١٩٨١ حين يتم الاستيعاب فى السنة الأولى الابتدائية ، ثم تقل نسبيا عن معدلها لمدة ست سنوات أخرى حين تبلغ موجة الاستيعاب السنة السادسة من ذلك التعليم ثم لا تميل الى الثبات النسبى إلا بعد عام ٨٥ / ١٩٨٦ . وخلاصة هذا كله ان الزيادة المرتقبة بسبب اتمام الاستيعاب فى التعليم الابتدائى لا يجوز ان تعتبر مرهقة لميزانية دولة تريد ان تبنى نفسها عن طريق التعليم .

رابعا : أما من حيث التكلفة المادية من أجل مد فترة الالزام ، فينبغى ان تحسب على اساس التكلفة فى التعليم الاعدادى . وقد اظهرت الدراسة المشار اليها ان تكلفة التلميذ فى المدرسة الاعدادية فى عام ٧٣ / ١٩٧٤ كانت فى حدود ٣٥ جنيها سنويا وتكلفة الفصل فى حدود ١٤٠٠ جنيه (بخلاف المبانى والأثاث وبحسب اسعار ١٩٧٣ / ١٩٧٤)

ولكن الأمر بالنسبة للتعليم الاعدادى وتزايد الانفاق عليه يختلف عنه بالنسبة للتعليم الابتدائى . ذلك ان الأوضاع الحالية تسمح ، بل تؤدى الى زيادة عدد المقبولين بالتعليم الاعدادى سنة بعد أخرى زيادة بلغت فى عام ٧٤ / ١٩٧٥ نحو ٣٣,٠٠٠ تلميذ على من قبلوا فى عام ١٩٧٤/٧٣ (وهو عدد لايزيد الا قليلا على متوسط من قبلوا بالزيادة فى السنوات القليلة) ومعنى ذلك اننا اذا اردنا أن نزيد عدد المقبولين فى كل سنة على عدد المقبولين فى السنة السابقة بمعدل ٥٠.٠٠٠ تلميذ ، فان الزيادة الفعلية فى العبء لن تزيد على ١٧.٠٠٠ تلميذ يتكلفون نحو ٦٠٠.٠٠٠ جنيه فوق معدل التزايد السنوى الحالى فى الميزانية (وبأسعار ٧٣/ ١٩٧٤) .

وحتى اذا افترضنا ان فروق الزيادة ستكون ٧٠٠.٠٠٠ جنيه على حساب تكلفة الفصول المطلوبة (بخلاف زيادة الأسعار بمعدل نحو ٢٥٪ ، وزيادة تكلفة المبانى والتجهيزات التى ستتكلف فى كل من السنوات العشر القادمة بما لا يقل عن ضعف هذا الرقم فى كل سنة عن

التى سبقتها) فان التكلفة بالزيادة على معدلات تزايد الميزانية الحالية للتعليم الاعدادى الحالى سنويا سوف لا تقل عن نسبة تزايد ميزانية الاستيعاب فى التعليم الابتدائى الحالى .

ومعنى ذلك كله بعبارة اخرى ، ان الحسابات التقديرية للموازنة واحتمالات زيادتها زيادة مطردة فى التكلفة والمصروفات الجارية تبقى فى حدود المعقول ، سواء بالنسبة لتحقيق الاستيعاب أو بالنسبة لتحقيق مد فترة الالزام الى المرحلة الاعدادية ، اى الى تسع سنوات تعليمية كاملة .

ولاشك أن اجهزة الوزارات المختصة تستطيع ان تضع التخطيط المالى لمواجهة هذه الزيادة المطلوبة على مدى عشر سنوات من الآن .

خامسا : أما عن حساب عدد المعلمين المطلوبين فانه يقتضى مزيدا من البحث ، خصوصا وأن وزارة التربية والتعليم تعانى نقصا فى عدد المعلمين بالتعليم العام جملة ، وغير واضح مقدار النقص وتوزيعه بين المراحل الثلاث الحالية ، ولكن أغلب النقص فى عدد معلمى التعليم الابتدائى ينتظر ان يقل مع تخريج اعداد متزايدة من دور المعلمين والمعلمات ، وكذلك مع وضع سياسة « طوارئ » نزيد بها من استخدام خريجى الجامعات فى التعليم بالمرحلة الالزامية ، لاسيما اذا ما مدت لتشمل المرحلة الاعدادية ، مما ينفى عنها وعن العاملين بالتدريس فيها صفة «الابتدائية» التى قد لا يقبل معها خريجو الجامعات على الاشتغال بمهنة التدريس .

ولكن الأمر فى هذه الحالة سيكون أمر « تكليف » ، وقد لا نرضى عنه كل الرضا فى هذه المرحلة ، وان كان من الجائز فى مثل ظروفنا الحالية أن نعتبره حل ضرورة لا محيد عنه .

وخلاصة الأمر بالنسبة للمعلمين ان زيادة ٤٥.٠٠٠ تلميذ بالمدرسة الابتدائية كل عام عن الذى سبقه ستحتاج الى زيادة ١٤٠٠ « مدرس فصل » جديد كل عام ، فوق من يعينون حاليا ، (بمعدل نحو ٣٦ تلميذا للفصل الواحد بالسنة الأولى الابتدائية وهو ما يقتضيه التجويد) .

اما زيادة ٥٠.٠٠٠ تلميذ بالسنة الأولى الاعدادية فى كل سنة فانه يقتضى توفير ما يقارب ٢٤٠٠ مدرس جديد لهذه المرحلة ، علما بأن المدارس الاعدادية فى وضعها الحالى يزيد تلاميذها بمعدل ٣٣.٠٠٠ تلميذ او اكثر فى كل عام عن عدد المقبولين فى العام الذى سبقه .

ومعنى هذا بعبارة أخرى ان امر تدبير المعلمين اللازمين لتحقيق الاستيعاب الكامل (أو شبه الكامل) وتحقيق مد فترة الالزام الى التعليم الاعدادى ، امر قابل للتفكير والتخطيط والاحتمالات المعقولة للتنفيذ .

سادسا : على أن هناك مشكلة أخيرة لابد لنا من ان نتدبرها اذا ما عزمنا على تحقيق الاستيعاب ومد فترة الالزام . ذلك اننا سنحتاج من أجل ذلك الى بناء نحو ١٢٠٠ فصل (أو مائة مدرسة جديدة وهو الحل الأمثل) للتعليم الابتدائى كل سنة حتى يتم الاستيعاب ، ونحو ١٤٠٠ فصل للتعليم الاعدادى كل سنة حتى يتم مد فترة الالزام . وهذه مسألة هندسية ومالية علينا ان نحسب حساباتها ، ولابد ان تعطى اولويتها اللازمة بالنسبة للمبانى العامة التى يضطلع بها جهاز الدولة ، مع جواز التفكير فى جعل جزء منها للقطاع المحلى أو للجهود الذاتية والقطاع الخاص ، واعطاء حوافز مجزية لمن يعهد اليهم بقسط من هذه العملية الكبيرة . على اننا نعتقد بصدق انها ليست بالمشكلة التى يجوز ان تعترض سبيل تحقيق اصلاح تعليمنا الأساسى ، الذى هو العماد الأول فى بناء جيلنا الجديد .

وقد لا يكون هناك باس من أن نضع تصورا لما يمكن ان تتكلفه عملية المبانى ، فى ضوء التكلفة الحالية وعلى اساس ان تكلفة الفصل (مع التجهيزات) تبلغ نحو ١٨٠٠ جنيه بالمدرسة الابتدائية ونحو ٢٠٠٠ جنيه بالمدرسة الاعدادية ، وهذا تقدير قد لا يبعد كثيرا من الواقع ، خصوصا اذا امكننا ادخال بعض التبسيط على التصميمات ، أو تنفيذ العملية على نطاق محلى مستغلين الجهود الذاتية والقطاع الخاص ما أمكن ذلك . واذا قبلنا هذا التقدير ولو على أساس مبدئى ، فان جملة التكلفة المنتظرة ستكون نحو ٢.٢٥٠,٠٠٠ جنيه للتعليم الابتدائى

سنويا ونحو ٢.٧٥٠.٠٠٠ جنيه للتعليم الاعدادى سنويا . وتقريبا للتقدير تصبح الجملة نحو خمسة ملايين من الجنيهات سنويا للتعليم الالزامى (الابتدائى والاعدادى معا) ، وهى داخلة ضمن التقدير الوارد لجملة التكلفة التى سبقت الاشارة اليها .

– على أننا قبل ان ننتقل الى استعراض احتمالات ما يمكن ان نتواصى به من أجل تحقيق الاستيعاب الكامل (أو شبه الكامل) بالتعليم الابتدائى ، ومد فترة الالزام ، نرى ان نشير الى ان هناك اكثر من بديل فى مجال مد فترة الالزام بالتعليم العام . فهناك بديل يقول بأن من الممكن ان نكتفى بمد الالزام فترة معقولة بحيث لا يزيد على ثمانى سنوات .

والحجة فى ذلك ان التكلفة المادية ستكون ايسر على موازنة الدولة ومواردها فى المال والامكانات وتكوين المعلمين وغير ذلك . فضلا عن أنه سيكون من الممكن اضافة السنتين الجديدتين الى مدارس السنوات الست ، فتكون مدرسة واحدة للتعليم الابتدائى الالزامى مدتها ثمانى سنوات ، مما يوفر نفقات الادارة . وتكون هذه المدرسة مؤدية رأسا الى المدرسة الثانوية . فبدلا من وجود ثلاث مراحل بثلاث مدارس وثلاث مشاكل للادارة ، ووجود امتحانين بين كل مرحلة والتى تليها ، يمكن اختصار ذلك كله الى مدرستين ومرحلتين وامتحان قبول واحد بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى رأسا .

ويذكر اصحاب هذه الحجة ان هناك فى الوقت الحاضر مدرسة تجريبية ذات ثمانى سنوات بالقاهرة ، وان برامجها قد صيغت بحيث تشمل برامج المدرسة الابتدائية والاعدادية معا ، أى منهج السنوات التسع فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين . ولكننا بدراسة هذا النموذج نجد أن المدرسة التجريبية المشار اليها انما انشئت فى ظروف خاصة ، وتتلقى عونا أجنبيا لا يمكن ان يهيأ لكل المدارس ، وهذا العون يرفع من موازنتها وتكلفة التلميذ والفصل بما لا يمكن التفكير فى تعميمه .

وفضلا عن ذلك فان تلاميذها مختارون من بيئة اجتماعية وحضارية خاصة لا تتوافر لغالبية المدارس فى الريف . وسيكون من العسير ان ندبر فى كل قرية مبنى وادارة وادوات تعادل أو تدانى ما توافر لمدرسة تجريبية فريدة فى نوعها . ومن المقطوع به أن مدارسنا الابتدائية ، بظروفها الحالية فى الموارد والادارة والمعلمين والتلاميذ – أو حتى بصورة محسنة من بعض هذه النواحى – لن تستطيع ان تحقق فى ثمانى سنوات ما يؤدى الآن فى تسع سنوات . ويخشى ان يترتب على تعميم تجربة جديدة وخاصة كالتى أشرنا اليها ان ينحسر مستوى التعليم وأن يصيبه كثير من الارتباك . فضلا عن ان ادارة مدرسة إلزامية من ثمانى سنوات ستكون اكبر مما تطيقه الهياكل الادارية فى مدارسنا الابتدائية الحالية (ذات السنوات الست) . ويستلزم الأمر تعديل تلك الهياكل ، أو اقامة هياكل جديدة تماما ، مما يؤدى ولا شك الى صعوبات وارتباك غير مأمون .

– اما البديل الثانى ، وهو الافضل فى رأينا فانه يساير مجرى التفكير الطبيعى بالنسبة لظروفنا ونظام التعليم القائم لدينا وهيكله وسلمه ويرى هذا البديل ان من الخير ونحن نواجه احتياجات التجويد والاستيعاب فى التعليم العام والتعليم الابتدائى بصفة خاصة ونحن نعانى كذلك نقصا فى الأجهزة التعليمية ، ونحاول ان نعالج ذلك كله ، الا نمس الهيكل على الاقل خلال مرحلة التحويل الى تعليم إلزامى اطول فى مدته من التعليم الحالى . فضلا عن انه مادامت ظروفنا وامكاناتنا تقضى بالتدرج فى تحقيق الالزام والتدرج ايضا – وبشكل اوضح وعلى سنوات اطول – فى تحقيق مد فترة الالزام ، فان من الخير ان نمد الالزام ليشمل المدرسة الاعدادية ، وبذلك نحقق المد الى تسع سنوات ، ولكن بشرط ان يتم ذلك خلال فترة زمنية تمتد الى اثنتى عشرة سنة فى نطاق الامكانات ، وبحيث لا تكون اطالة الالزام على حساب التجويد او على حساب الاستيعاب فى المدرسة الابتدائية .

ومن مزايا هذا البديل انه لا يؤدى الى هزة فى نظام التعليم العام ، وانه يسمح بالتدرج فى التنفيذ على قدر الطاقة ، بل انه يكمن فى خلفية التفكير لدينا منذ سنوات ، فضلا عن ان وزارة التربية والتعليم قد اخذت

فعلا باسباب التوسع فى التعليم الاعدادى وتهيئة اسبابه من معلمين وادوات وكتب ومبان منذ بضع سنوات ، وبذلك فان الامر لا يحتاج الى اكثر من زيادة معقولة فى سرعة التنفيذ . ففى عام ٧٤ / ١٩٧٥ قبل فى التعليم الاعدادى ٣٣.٠٠٠ تلميذ اكثر ممن قبلوا فى عام ١٩٧٤/٧٣ واستمرت هذه الزيادة واطردت فى العامين التاليين ، كما ان مثل هذه الزيادة تقريبا حدثت فى سنة أو سنتين سابقتين . فاذا كان التعليم الاعدادى بسعته ووسائله الحالية يستطيع ان يستوعب مثل هذا العدد ، فان الجهد اللازم لزيادة قدرته على استيعاب العدد الذى افترضناه من قبل (وهو ٤٥.٠٠٠ تلميذ يتزايدون فى كل سنة عن السنة السابقة عليها) يصبح جهدا قابلا للتفكير فى الاضطلاع به .

– وعلى هذا النحو نستطيع ان نتصور تعليما الزاميا من تسع سنوات ولكنه سيبقى (ولو مرحليا) فى مدرستين ، وهو أمر تمليه ضرورة موروثة عن الأوضاع الحالية وتقضى بها ظروف امكاناتنا ، فسيكون من العسير تدبير مبان لمدارس من تسع سنوات فى القرى او حتى فى بعض احياء المدن ، وسيكون من الصعب تدبير العدد الكافى من المديرين والنظار الصالحين لادارة مثل هذه المدرسة التى تمتد اعمار التلاميذ فيها من السادسة الى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة ، ومعنى هذا ان متطلبات الادارة بالتعليم الالزامى ستبقى ، ولفترة طويلة ، قريبة من الوضع الحالى بالنسبة للتعليمين الابتدائى والاعدادى . ولكن الذى لابد من تعديله هو الخطة التعليمية .

فهناك الآن خطة قائمة بذاتها للتعليم الابتدائى ، وخطة للتعليم الاعدادى مرتبطة بباقى خطة للتعليم الثانوى ، اى ان ارتباطها بما بعدها اكثر وأوثق من ارتباطها بما قبلها . وينبغى بالطبع ان يعاد النظر ، فتوضع خطة مترابطة للتعليم الالزامى فى صورته الجديدة (التى تشمل التعليم الابتدائى والنصف الأول من التعليم الثانوى) ، وتوضع خطة جديدة بالقسم الأعلى من التعليم الثانوى . وأغلب الظن كذلك ، اننا حين نعيد النظر فى خطة التعليم الثانوى سنراعى ان تكون السنة الأولى منه سنة عامة (من نوع التعليم الشامل) قبل التخصص والتنوع او الاختيار بين مجموعات المواد فى السنتين الثانية والثالثة من المدرسة الثانوية الحالية . ذلك ان المفروض اننا بعد ان يستقر التعليم الالزامى فى تسع سنوات سنضطر الى التفكير جديا فى رفعه الى عشر سنوات ، كما هى الحال فى كثير من البلاد النامية من حولنا . وعندئذ سيكون من الميسور اقتطاع السنة العاشرة من سلم التعليم واضافتها الى قمة التعليم الالزامى . كل ذلك فضلا عن ضرورة اعادة التنسيق مع المعاهد الازهرية ، استهدافا لمضاعفة نصيبها من عبء التعليم الالزامى ، فتضطلع بنصيب اوفر من التوسع الجديد فى هذا التعليم .

– ويقتضى الامر ان نعيد تاكيدها نقطة هامة ، هى ان الاستيعاب فى التعليم الالزامى لا يمكن ان يكون ١٠٠ ٪ من عدد الملزمين . وهو لا يبلغ هذه النسبة فى أى بلد من البلاد . فهناك العاجزون جسميا عن متابعة هذا التعليم ، وهناك المعوقون الذين يحتاج الأمر معهم الى تدبير نوع خاص من المدارس غير المدارس الابتدائية العامة ، وهناك القادرون على تعليم ابنائهم بالمدارس الأجنبية مما يكفى الدولة الانفاق ، وان لم يكفها الاشراف على هذا النوع من المدارس ، وهناك المسافرون الى الخارج ومعهم ابناؤهم يتلقون التعليم حيث يعمل آباؤهم ، ثم هناك اخيرا ابناء الرحل من السكان فى جهات نائية ستبقى امكانات الدولة قاصرة – ولو الى فترة – عن ان تتيح لهم كل اسباب التعليم الالزامى . ومن هذا كله يجوز لنا ان نصطلح على ان نسبة ٩٥٪ من اطفالنا فى سن الالزام (او حتى اقل قليلا من تلك النسبة) ، يصح ان تكون مقبولة لتحقيق الاستيعاب فى التعليم الالزامى .

– واخيرا فان صفوة الاقتراح فيما يصح ان نتواصى به ، هو ان نربط ما بين التعليمين الابتدائى والاعدادى ربطا وثيقا ، وان نسعى الى جعلهما معا تعليما الزاميا ، نيسر له كل اسباب الاستيعاب والتجويد بطريقة متعادلة ، وبتدرج يضمن الوفاء الكامل بما نتواصى به ، ويكون ذلك على خطوات زمنية وفق الخطة الآتية :

أولا :

المقترح ان تكون الزيادة السنوية ٤٥,٠٠٠ من ابنائنا الذين يبلغون سن الالزام (ست سنوات) وهى زيادة معقولة نضمن معها ، اذا ما ثابرنا عليها ، ان يبلغ عدد المقبولين فى مطلع عام ٧٩ / ١٩٨٠ الدراسى ٩٦٣,٠٠٠ تلميذ وتلميذة من جملة اطفال ذلك العام فى سن السادسة ويبلغون ١,٠٠٩,٠٠٠ (مليون وتسعة آلاف تلميذ وتلميذة) اى بنسبة نحو ٩٦٪ ، وبعد تلك السنة يكفى ان ندبر اماكن اضافية جديدة لعدد يتراوح بين عشرة آلاف وخمسة عشر الفا من التلاميذ بالسنة الأولى فى كل سنة (عن السنة السابقة لها) لنحتفظ بالنسبة ذاتها .

على انه ينبغى ان نذكر انه اذا تحقق الاستيعاب بالنسبة للسنة الأولى الابتدائية فى عام ٧٩ / ١٩٨٠ ، فان موجة الاستيعاب لن تبلغ السنة السادسة من التعليم الالزامى الا بعد ست سنوات اى فى عام ٨٥ / ١٩٨٦ . هذا اذا سار البرنامج وفق الخطة تماما ، اما اذا حدثت بعض معوقات غير منتظرة (ومن أهمها بناء المدارس لنحو ٢٢٥,٠٠٠ تلميذ وتلميذة خلال خمس سنوات الى عشر) فقد يتأخر تمام الاستيعاب سنتين أو نحو ذلك .

ثانيا :

المقترح ان نرفع معدل الزيادة السنوية من المقبولين الجدد بالسنة الأولى الاعدادية فى كل سنة عن السنة السابقة لها بمعدل ٥٠,٠٠٠ تلميذا وان تتكرر هذه الزيادة وتطرد سنة بعد سنة ، وذلك حتى يصل مجموع التلاميذ الذين يقبلون فى الصف السابع من التعليم الالزامى الجديد (أى السنة الأولى من التعليم الاعدادى فى صورته الحالية) إلى نحو ٩٣٠,٠٠٠ تلميذ فى عام ٨٥ / ١٩٨٦ وهو يعادل ٩٥٪ من مجموع اطفال الفئة العمرية ١٢/١٣ سنة فى عام ١٩٨٦ . وبعد عام ١٩٨٦ يمكن ان نكتفى باضافة فصول جديدة لنحو ١٠,٠٠٠ تلميذ سنويا .

فاذا ما كان التصور الذى احتوته هذه الدراسة ، وما انتهت اليه آخر الأمر من اقتراح لتنظيم مسار العمل من أجل تحقيق الاستيعاب ومد فترة الالزام بطريقة متدرجة ومأمونة .. اذا كان ذلك سليما ومعقولا فلعلنا نستطيع ان نوصى باتخاذ القرار السياسى ، وبان يوضع ما اتجهت اليه مواثيقنا ونص عليه برنامج العمل الوطنى موضع التنفيذ ، فيشرع فورا فى تحقيق الاستيعاب ومد فترة الالزام ، بحيث يتوافر مكان بمدارسنا لكل طفل فى السادسة من عمره بحلول عام ١٩٨٠ ، ومكان بالصف السابع من التعليم الالزامى لكل طفل فى الثانية عشرة من عمره بحلول عام ١٩٨٥ أو ١٩٨٦ ، ومكان بالصف التاسع (أو العاشر) من التعليم الالزامى لكل طفل يبلغ الخامسة عشرة من عمره او يتمها قبل حلول العقد الأخير من القرن الحالى .

هيكل التعليم العام وسلمه

على الرغم من ان الضرورات العملية تقتضى ان نتناول التعليم بالاصلاح فى جزئياته ، فقد كان من الضرورى ان يتناول المجلس الهيكل العام لهذا التعليم ، فيربط بين المدرسة الابتدائية والثانوية ، المدرسة الابتدائية التى اصطلح رجال التربية على اعتبارها مكونة من ست سنوات تنتهى بسن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، والمدرسة التى تمتد بعد ذلك لتشمل ما نسميه المدرسة الاعدادية والمدرسة الثانوية ،

وقد اقتضى النظر فى هيكل التعليم ان ينظر المجلس فيما يسمى بالسلم التعليمى ، وكان على المجلس ان يأخذ بالمبادئ والاعتبارات الأساسية الآتية :

– ان يراعى فى بناء السلم وتقسيم مراحله ، أن يكون قائما على اساس الهدف والمحتوى والمضمون ، الى جانب التجزئة الى حلقات من السنين . كما يراعى ان تكون المراحل فى السلم متماسكة ، مع تكامل الأداء بينها ، على نحو يتحقق معه الهدف من كل مرحلة ، كما يتحقق الهدف التربوى والقومى من التعليم العام بمختلف فروعه .

– ان يمهد السلم لتحقيق فكرة التربية المستمرة مدى الحياة ، كما يحقق التربية الاستقلالية والتعلم الذاتى .

– ان ييسر السلم لكل ناشئ حق التعليم ، والفرصة الحقيقية لبلوغ ما ينشده فى أى نوع من أنواع التعليم ، بالتحرك رأسيا الى أعلى المراحل ، ما دامت قدراته تسمح بذلك .

– ان يحقق السلم المرونة وحرية التحرك أفقيا بين أفرع التعليم المختلفة ، فى جميع المراحل ، وكذلك بين العمل والتعليم .

– ان يتحقق التلاحم بين انواع التعليم ، وأن تذاب الفواصل بين التعليم العام والتعليم الفنى والتدريب المهنى ، بحيث تصبح هذه الفروع كلها ضمن بنية واحدة .

– ان يعنى بالمضمون اكثر مما يعنى بالشكل ، فينال كل من : التلميذ ، والدرس ، والكتاب ، والمبنى الذى يجرى فيه الأداء ، نصيبه الواجب من العناية المتكاملة .

– ان يتحقق الانطلاق فى الاتجاهات التربوية المعاصرة ، مع الارتكاز على المقومات الأساسية للبيئة المصرية والبيئة العربية .

– ان يصبح التقويم (الامتحان) ، وما يستتبعه من اختبارات ، جزءا لا يتجزأ من بناء العملية التعليمية وادائها . وبذلك وحده يمكن القضاء على عدد من الآفات التى عانى منها التعليم خلال الجيلين الماضيين : كحمى الامتحانات ، وما اقتضته من تفشى الدروس الخصوصية ، وتقصير امتداد العام الدراسى ، بل وظاهرة الغش وما تهدد به التعليم فى جوانبه التربوية والاخلاقية جميعا .

– ان ننتقل بوظيفة الاختبارات والامتحانات التربوية من كونها وسيلة للحكم على صلاحية التلميذ لمتابعة مرحلة أعلى فى السلم التعليمى ، الى كونها دالة على مدى الاستيعاب فى المرحلة السابقة ، وان اقتضى ذلك ان يكون القبول فى مرحلة تالية مبنيا على تقويم خاص به .

– ان يتم التلاحم بين المجالات النظرية والمجالات العملية التطبيقية (البوليتكنيكية) ، وذلك للربط بين التعليم والحياة .

– ان يراعى بالنسبة للتعليم الثانوى العام ان تحرر السنتان الاخيرتان منه ، من التقسيم الضيق للطلاب الى شعبتى القسم العلمى والقسم الأدبى ، وهو التقسيم الذى احتوى الجزء الأخير من التعليم الثانوى وجمد به خلال خمسين عاما أو اكثر ، وكاد ان ينتهى بنظامنا التعليمى الى شئ من الانفصام بين ابواب المعرفة ، وليس يكفى لتحقيق ماننشده من اصلاح جذرى فى التعليم العام ان نزيد من عدد الشعب ، وانما ينبغى ان يستبدل بنظام الشعب الضيقة والجامدة ، نظام الاختيار بين المواد ، وفقا لاستعداد الطلاب ، وعلى نحو يحقق تكامل المعرفة ، ويوسع مجال الاختيار فى الالتحاق بالكليات الجامعية وفق ما ترسمه وتحدده من مواد ضرورية للقبول بكل منها .

– ان تصبح برامج محو الأمية المكملة للتعليم العام ، حلقة أولى فى تعليم مفتوح ومستمر ، ويجوز ان يصل بصاحبه الى اعلى المراحل .

وفى ضوء هذه الاعتبارات الاساسية ، رأى المجلس كذلك ان يجرى تطبيق السلم الذى يوصى به على نحو يتيسر معه الانتقال من الأوضاع الحالية الى الاوضاع الجديدة بطريقة متدرجة ، دون احداث هزة يحسن ان يتجنبها التعليم الحالى ، فى وقت نحاول فيه تحقيق الاستيعاب وتحقيق التجويد فى آن واحد ، رغم الامكانات المحدودة .

التوصيات

وفى سبيل ذلك ، فقد أوصى المجلس بأن يكون السلم فى حلقات متماسة على النحو الآتى :

* المرحلة السابقة للتعليم الابتدائى فى صورته الحالية . وتتكون من حلقتين ، لكل منهما ثلاث سنوات : ويكون التركيز فى الحلقة الأولى على اعداد الآباء والامهات للأبوة والامومة ، حتى يربى الطفل تربية سليمة ، فى سن الطفولة الأولى . ويكون التركيز فى الحلقة الثانية (ثلاث سنوات أخرى) . على أن يكون النصيب الأوفى من عبء العمل التربوى على عاتق المؤسسات الأهلية التعاونية ، أو المؤسسات الخاصة بصفة مرحلية .

* مرحلة التعليم الابتدائى (من السادسة الى الثانية عشرة من العمر) ، وتتكون من جزأين : الجزء الأول ومدته ثلاث سنوات ، ويعنى بتعليم القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية . أما الجزء الثانى، ومدته مساوية للجزء السابق ، فيرتكز على تعميق المهارات المكتسبة ، وعلى المضمون البيئى والثقافى والاجتماعى والعلمى .

* المرحلة الثانوية (المقابلة للمرحلتين الاعدادية والثانوية الحاليتين) وتنقسم الى حلقتين ، يحدد طول كل منهما بشئ من المرونة ، وان كان الهدف منها ان تطول الحلقة الأولى الى اربع سنوات ، وتضاف الى سنوات الالزام عندما تتكامل الامكانات فيصبح الالزام عشر سنوات . وتقصير الحلقة الثانية فى النهاية من ثلاث سنوات الى سنتين تكونان قمة سلم التعليم العام .

ويتعرض التلميذ فى الحلقة الأولى لمجالات مختلفة من المعرفة والتكوين التربوى تسمح بتشخيص ميوله وقدراته من جانب المدرسة ، وتكون المواد فيها فى صورة مجموعات . أما الحلقة الثانية فتتميز باتاحة الفرصة للطالب لاظهار ميوله وقدراته عن طريق الاكثار من مواد الاختيار ومجالاته ، وذلك بتحويل المدرسة ، أو تحويل جانب كبير من نشاطها - وبقدر الامكان - الى حجرات مواد وورش ومختبرات ومعامل ، ينتقل اليها الطالب فى نظام موضوع يضمن تحقيق اكبر قدر من التعليم الذاتى والتدريب على البحث والدرس ، وهذه خير تهيئة لما قد يجئ بعد هذه المرحلة من تعليم .

* تستمر بداية التقسيم الحالى الى تعليم ثانوى عام ، وتعليم ثانوى فنى أو مهنى - عند وضعها القائم بعد نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية (الاعدادى) ، حيث ان المجلس قد أوصى بامتداد الالزام الى نهاية هذه الحلقة (الاعدادية) على أن يكون الهدف مستقبلا ، وكما ذكرنا ، ان يمتد الالزام الى نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوى القائم وعند ذلك تصبح الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية ، أربع سنوات مكملة للالزام (الذى يصبح فى المستقبل عشر سنوات ، كما هى الحال فى كثير من البلاد النامية) . ولا مفر من ان نبلغ بالالزام هذا القدر قبل العقد الاخير من هذا القرن .

* ان يعدل نظام التشعيب المعمول به فى السنتين الاخيرتين من التعليم الثانوى الحالى ، الى نظام اختيار بين المواد . فيكون الامتحان فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة فى ست مواد او سبع ، منها مادتان اجباريتان هما : اللغة العربية واللغة الأوربية الأولى ، وأربع مواد أو خمس يختارها الطالب من بين المواد التى تدرس بالمدرسة ، وفقا للنظام الذى تضعه وزارة التعليم بالاتفاق مع الجامعات .

ملحق

تصور مبدئى لتطوير السلم التعليمى

سلبيات النظام الحالى :

يقصد بسلم التعليم ، النظام العام الذى يتناول العملية التعليمية من أولها الى آخرها فى دولة من الدول . وهذا السلم وان اصطلحنا على تقسيمه الى مراحل وسنوات دراسية وربطناها بسنوات العمر ، فما ذلك الا من باب تيسير الدراسة . ولعل هذا التقسيم الى سنوات دراسية ومراحل ، هو الذى جعل العلماء يستعيرون لفظ « سلم » فيطلقونه عليه باعتباره مجموعة من « السلالم » يصعد فيها الدارسون . ولكن حركة التجديد والتغيير السريع التى تناولت التعليم فى السنوات الأخيرة ، هزت

هذه السلالم هزا عنيفا ، بحيث لم يبق له منها سوى الاسم ، دون ان يرتبط بمفهومه ، فاصبح يدل على النظام التعليمي بصفة عامة ، اكثر من دلالته على مجرد سنوات دراسية ومراحل ينقل الواحد منها الى ما يليها ، وحتى عدد السنوات الدراسية قد اهتز بعد ان اصبح لدينا ما يطلق عليه اسم « السنوات الطلابية » ، وهى السنوات التى يقضيها التلميذ فى المتوسط ليتم مرحلة دراسية معينة .

أما سنوات العمر التى حددها السلم ، فقد اصبحت لا تمثل الواقع ، بعد ان اجيز للطالب ان يبدأ الدراسة الابتدائية مثلا ، قبل السادسة ، وان ينهيها بعد الثانية عشرة ، وينطبق هذا على المرحلتين الاعدادية والثانوية .

وهكذا نجد ان السلم التعليمى المألوف ٦ + ٣ + ٣ سنوات دراسية ، يفترض انها تقابل : من ٦– ١٢ ، ثم من ١٢ –١٥ ، ثم من ١٥ – ١٨ من سنوات العمر وهذا لا يمثل الواقع ، ويتعارض مع الاتجاهات الحديثة فى التربية ، مثل التعليم مدى الحياة ، والتداخل والترابط بين التعليم والعمل والتلاحم بين العلم والتكنولوجيا والتعلم الذاتى .

ثم ان السلم الحالى لا يعطى اى اعتبار لمرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، مع اهميتها فى تهيئة التلاميذ للدراسة ، ولا يتيح الحركة من نوع من التعليم الى نوع آخر ، نتيجة جموده وانفصال وحداته المتوازيـة . فبالرغم من كل الجهود التى بذلت فان التعليم العام (الاكاديمى) مازال منعزلا عن التعليم الفنى ومنفصلا عن مراكز التدريب ، وحتى المواد الاكاديمية التى تدرس فى غير مدارس التعليم العام لها احيانا مناهجها الخاصة وكتبها الخاصة ، وما يعطى من تعليم عملى فى التعليم الاكاديمى قليل وسطحى . اما التلاحم بين العلم والتكنولوجيا الذى هو من أساسيات العصر الحاضر ، فلم يظهر له أثر ، حتى فى التجارب التى حاولت ادخال الثقافة المهنية على الثقافة العامـة ، فقد دخلت فى صورة تطعيم ضئيل ، أو فى صور منفصلة ، فلم تلتحم ولم تتكامل مع ما يجرى فى المدرسة من دراسات علمية أو عملية ، أى انها لم تدخل فى صورتها المعاصرة حيث يلتحم العلم بالتكنولوجيا التحاما عضويا .

وعلى الرغم من كون الامتحانات عندنا تقيس ما حصله (بل ما حفظه) التلميذ فى مرحلة ما ، فانها تستخدم لتحديد صلاحية التلميذ لمتابعة مرحلة تالية . ويجب ان يكون القبول فى أى مرحلة هو قدرة التلميذ على متابعة التعلم فى مدرسة او مرحلة تالية ، ويبنى هذا على مستوى النضج وعلى القدرات الانسانية ، اكـثر مما يبنى على محفوظات .

وهكذا ينبغى ان نبحث عن سلم جديد نابع من تاريخنا ، ومساير للتطورات العالمية والتربوية المعاصرة .

وبالنظر الى الناحية التاريخية ، فانه فى بداية هذا القرن ، كان نظام التعليم عندنا يسير فى المسارات الآتية :

– « كتاب » يتعلم فيه التلميذ مبادئ القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم ، حتى اذا أتمه وحفظ ألفية ابن مالك ، أمكن أن يلتحق بالأزهر فيبقى فيه ، حتى اذا آنس فى نفسه الكفاية دخل الامتحان وحصل على الشهادة العالمية . ولم يكن هناك تحديد لمدة البقاء ولا لسن الالتحـاق ، وانما الذى يحدد هذا وذاك هو الطالب نفسه وقدرته على الاستيعاب ، وقد لا يتم البعض حفظ القرآن الكريم فى الكتاب فلا يلتحقون بالازهر ، وقد يلتحق آخرون بالأزهر ، وتقف دراستهم دون الحصول على الشهادة العالمية ، ولكن من التحق منهم بالكتاب فقط حفظ بعض ما يعينه على أداء فروض دينه ، ولم تمنعه الدراسة من الاتصال بالعمل المناسب من زراعة وتجارة وصناعة ، واعداد نفسه للانتاج المناسب فى الوقت المناسب ، ثم ان من التحق بالازهر ولم يتم دراسته ولم يحصل على العالمية ، فان دراسته لم تخل من فائدة ، إذ وصلت خبرته الدينية والعلمية الى الدرجة التى تجعله مرموقا بين قومه . وهو فى اثناء دراسته الازهرية لم ينقطع عن مزاولة بعض الأعمال خارج الأزهر من صناعة أو تجارة او زراعة او غيرها ، وتساعده دراسته الأزهرية على

أن يكون مرموقا بين الافراد المشتغلين بهذا كله ، مما يساعد على النجاح فى ميدان العمل الذى اختاره وتدرب عليه اثناء دراسته فى الازهــر .

كان هناك ارتباط اذن بين التعليم فى « الكتاب » والعمل خارج «الكتاب » ، وبين التعليم فى الازهر والعمل خارج الازهر ، وكانت الفترة التى يقضيها الدارس هنا أو هناك تختلف من شخص الى شخص ولكنها مرتبطة بخبرات معينة .

ولم تكن الدراسة فى الكتاب لمجرد الاعداد للازهر ، ولا الدراسة فى الازهر لمجرد الحصول على العالمية وما ترتبه لحاملها من مركز دينى خاص . فالسلم هنا بلا شك سلم خبرات ، يعد للحياة فى كل مستوى قبل ان يعد للمرحلة التالية ، وليس هناك تعارض بين الاعداد للحياة والاعداد للدراسات والشهادات .

فالتعليم فى الازهر كانت تثريه الخبرة العملية فى الحياة ، وهو بدوره اثرى هذه الخبرة ، وكون لنا قادة فى ميادين : الزراعة والصناعة والتجارة ، وفى ميادين العلم والسياسة والاجتماع وغيرها .

سلم التعليم الحديث :

والى جانب هذا السلم الطبيعى الذى كان وليد احتياجات التربية ووليد ثقافتنا وتقاليدنا ، دخل علينا من الخارج سلم آخر قوامه مدرسة ابتدائية بمصروفات مرتفعة نسبيا ، خصوصا فى المدارس الحكومية ، وان كانت تنخفض قليلا فى مدارس مجالس المديريات والمدارس الحـرة ، وتقبل المدرسة تلاميـذها (بعد اختبار للقبول) ممن يجيدون الكتابة والقراءة ومبادئ الحساب ، حيث تعمق معلوماتهم فى اللغة العربية والعلوم الطبيعية والاجتماعية ، ويدرسون لغة اجنبية ، ويعدون بعد ٤ سنوات دراسية للحصول على الشهادة الابتدائية التى كانت تؤهلهم لتولى الوظائف الصغيرة فى الحكومة او الشركات . فالمدرسة الابتدائية لم تكن تعلم اساسيات القراءة والكتابة والحساب ، بل ان التلميذ كان يأتيها وقد أعد بهذا كله فى « كتاب » او مدرسة أولية أو إلزامية ، أو فى بعض رياض الأطفال ، أو على يد مدرس خاص . وكان الآباء أو الأقارب يقومون بهذا احيانا .

كانت للمدرسة الابتدائية خصائص عدة أهمها :

– انها لم تكن تعلم مبادئ القراءة او الكتابة او الحساب ، فقد كان هذا من شأن مؤسسة سابقة لها .

– انها كانت تعد للوظائف الصغـرى فى الحكومة والشركات الكبيرة .

– انها كانت تعلم اللغة الاجنبية منذ التحاق التلميذ بها ، ولكن لغة التعليم فيها كانت اللغة العربية منذ عام ١٩٠٧ . فلما انخفضت سن الخريجين فى التعليم الابتدائى عن سن الالتحاق بالوظائف ، وقلت الحاجة الى صغار الموظفين ، ألغيت الشهادة الابتدائية (من ١٩١٣ الى ١٩٢٣) ، واستعيض عنها بامتحان عام للالتحاق بفرقة السنة الأولى من المدارس الثانوية الأميرية لمن يريد الالتحاق بها ، بشرط ألا تزيد سنه عن السادسة عشرة . فاذا نجح التلميذ فى هذا الامتحان التحق بالمدرسة الثانوية الاميرية التى يرغب فيها .

أما المدارس الثانوية الأهلية ، او المدارس المتوسطة (زراعية أو صناعية أو تجارية) ، فقد كان لكل منها امتحان قبول خاص .

وكانت المرحلة الابتدائية تليها المرحلة الثانوية بقسميها :

الأول ومدته سنتان ثم زيدت الى ٣ سنوات منذ عام ١٩٢٥ ، والقسم الثانى ومدته سنتان ايضا وينقسم الى قسمين : علمى وأدبى . وكانت هناك دراسات علمية ورياضيات فى القسم الأدبى ، مما كان يسمح لخريجى القسم الأدبى بالالتحاق ببعض المدارس العليا العلمية مثل : الطب البيطرى والزراعة وغيرهما . وكان القسم الأول ينتهى بشهادة الدراسة الثانوية القسم الأول ، التى اطلق عليها شهادة الكفاءة ، ولعل ذلك يرجع الى انها اصبحت اول شهادة تجيز لحاملها التوظف فى الوظائف الحكومية الصغرى – خصوصا فى الفترة التى ألغيت فيها الشهادة الابتدائية . أما القسم الثانى ، فكان ينتهى بشهادة الدراسة

الثانوية القسم الثانى ، أدبى أو علمى ، وهى تجيز لحاملها الالتحاق بالتعليم العالى والجامعى .

وأما التعليم الفنى فى هذه الفترة ، فكان يظهر احيانا فى مستوى التعليم الابتدائى فى صورة مكاتب زراعية وصناعية وتجارية ، أو فى صورة مدارس : الصناعة والزراعة والتجارة المتوسطة ، والفنون والصنايع ، والفنون التطبيقية ، وغيرها ، ثم استعارت بعض هذه المدارس لفظ « القسم الثانى » من التعليم العام . وهكذا قسمت مدة الدراسة فى الفنون التطبيقية الى قسمين : أول وثان ، ومدة كل منهما ٣ سنوات ، موازية للقسم الأول فالقسم الثانى من التعليم العام .

وفى الثلاثينات من القرن الحالى ، ادخلت تعديلات على السلم ، فاصبح قوام التعليم الثانوى العام ٤ سنوات للبنين وه للبنات ، تنتهى بشهادة الدراسة الثانوية القسم العام ، وهى التى اطلق عليها شهادة الثقافة العامة . تليها سنة توجيهية مقسمة الى علمى وادبى ورياضيات ، وتنتهى بشهادة الدراسة الثانوية القسم الخاص ، وهى التى اطلق عليها الشهادة التوجيهية . وقد تحدد لكل فرع من هذه الفروع ، الكليات التى يجوز الالتحاق بها ، ومع ذلك فان الضغط الشديد على الجامعة كجامعة ، كان يقضى فى كثير من الحالات على مفهوم التوجيهية ، فيتحول الزائدون من الراغبين فى الالتحاق بالكليات العملية الى كليات نظرية .

وجاءت ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ بسلم آخر للتعليم قوامه :

٤ + ٤ +٣ سنوات دراسية ، مع التداخل بين : الصفين الخامس والسادس الابتدائى ، وبين الأول والثانى الاعدادى . وقد قضى على التداخل فى عام ١٩٥٦ ، حين اصبح السلم : ٦ + ٣ + ٣ سنوات دراسية بمرحلة انتقالية مدتها اربع سنوات ، وهكذا ظهر نظام للتعليم قوامه ٦ سنوات دراسية موحدة فى المرحلة الابتدائية ، تليها ٣ سنوات أخرى فى المرحلة الاعدادية ، موزعة بين التعليم العام والفنى ، ثم ٣ سنوات دراسية موزعة كذلك بين نوعى التعليم . ولكن ما جد من التطور السريع فى الأعمال الزراعية والصناعية والتجارية ، جعل التعليم الفنى الاعدادى غير قادر على مجاراة سوق العمل ، وعجز عن تحقيق اهدافه . وبذلك تم توحيد المرحلة الاعدادية بأنواعها ، وادخلت تجربة المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية فى المدارس ذات الامكانات المهنية التى كانت قبلا مدارس فنية . وكان مفروضا ان يعمم هذا النظام فى كل المدارس الاعدادية ، ولكن عوامل كثيرة حالت دون ذلك .

ويلاحظ ان التعليم الثانوى الفنى ، بعد ان اصبح موازيا للتعليم الثانوى العام ، قد ازدحمت خطته الى جانب دراساته العملية والفنية بالدراسات النظرية والعلمية والثقافية ، ذلك لأنه حاول جاهدا ان يدعم كل هذه الجوانب فى وقت واحد ، حتى يتمكن خريجوه من إتقان العمل الذى يعدون له ، ومن الوصول الى درجة معقولة فى الدراسات الثقافية والنظرية تمكنهم من متابعة الدراسة الجامعية والعليا . وكانت النتيجة ان ارهق طلابه . ولم يحقق المسئولون عن التعليم الفنى ما كانوا يهدفون اليه فى الناحيتين ، اما الدراسات النظرية والثقافية ، فانها لم تساعد على وصول الطالب الى مستوى معقول لمواصلة الدراسة العليا والجامعية .

وقد تبين ، فى الوقت نفسه ، ان الاعداد الناجح والتدريب المجدى حقا هو الذى يتم فى مواقع العمل ، كما حدث فى مدارس : البرق والبريد والنقل ، والمدارس الملحقة بالمصانع التابعة لوزارة الصناعة والمؤسسات ، وتلك التابعة للقوات المسلحة .. وغيرها .

أما التعليم الازهرى ، فانه ابتداء من القانون الصادر فى عام ١٩٦١ ، اخذ يتوسع فى انشاء مدارس ابتدائية وثانوية ، تضم الى الدراسات المألوفة فى التعليم العام دراسات دينية موسعة . وزاد فى سنوات الدراسة لكى يجابه فى آن واحد متطلبات النوعين من الدراسة ، ولكنه واجه الكثير من الصعاب ، نظرا لطول الفترة الدراسية ، مما جعله يعدل عن هذا الطول فينقص السنوات الدراسية حتى تقترب من سنوات التعليم العام ، مما ترتب عليه كثرة المواد الدراسية وطولها وازدحام الخطة الدراسية .

الخلاصة :

ويمكن ان نستنتج من هذا العرض التاريخى السريع ، عدة ملاحظات ترشدنا الى اقتراح سلم مناسب لظروفنا واحتياجاتنا ، فى هذه المرحلة الدقيقة من مراحل تطورنا الحضارى ، نوجزها فيما يلى :

– ان التغيرات الاصلاحية التى دخلت على سلم التعليم الحالى كانت دائما جزئية ولم تتعرض للسلم ككل بأبعاده المختلفة .

– اننا لم نستنبت نظامنا الاصيل للتعليم ، ولم نحدثه فى اطار مقوماته الاصيلة وفى ضوء الاتجاهات المعاصرة ، بل دخل عليه – من هنا ومن هناك – من النظم ما جعله عاجزا عن مواجهة الواقع وهضم الدخيل . على حين اننا شعب يمتاز بالقدرة على هضم كل دخيل واستيعابه ، دون ان يفقد شخصيته .

– ان سلم التعليم الحديث من ابتدائى وثانوى ، كان فى الأصل اعدادا للوظائف ، أو للمراحل التالية سعيا لوظائف ارفع . ومن هنا جاء تهافت من أتموا مرحلة على الالتحاق بالمرحلة التالية ، فى الاتجاه الذى يساعد على الاستمرار والعزوف عن المسارات التعليمية المغلقة ، خصوصا وان السياسة القائمة على الالتزام بتوظيف خريجى الجامعات والمعاهد العالية وسياسة الاجور القائمة على تسعيرة الشهادات قد ساعدت على ذلك . فالتلميذ ، ومن ورائه أهله وذووه ، حين يلتحق بالمرحلة الابتدائية يتطلع الى الاستمرار فى الدراسة الى آخرها ، والابتعاد ما أمكن عن تلك المسارات المغلقة . وحتى الحاصلون على الليسانس والبكالوريوس يزداد ضغطهم يوما بعد يوم لفتح طريق الحصول على الماجستير والدكتوراه . ولعل ذلك يفسر لدرجة ما ، عزوف الطلاب عن الالتحاق ببعض المعاهد ودور التدريب ، وتفضيلهم الالتحاق بالجامعات ، حتى اضطرت الوزارة اخيرا الى تحويل المعاهد الى كليات جامعية .

السلم المقترح :

نستطيع فى ضوء ما قدمنا عن السلم التعليمى الحاضر من بعض السلبيات – ومن خلفية تاريخية – ان نقترح مفهوما جديدا لما يطلق عليه سلم التعليم ، مفهوما يأخذ فى اعتباره حتميات العصر ، بدلا من أن نحدده بسنوات دراسية لا تطابق الواقع ، وبأعمال لا تطابق الواقع ثم نملؤه بأنواع مختلفة من المعلومات والخبرات ، تأتينا من أعلى احيانا ، اى من المراحل التالية ، أو من ضغوط خارجية احيانا أخرى ، فتزدحم الخطة ويزدحم المنهج وتصبح الحياة التعليمية قاسية على الطالب ، وقليلة العائد اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وعلميا وسياسيا ، اذا قيست بالنفقات والتوقعات .

والسلم الذى نقترحه سلم خبرات ممتد من الميلاد الى نهاية العمر ، مرتبط بسوق العمل اكثر من ارتباطه بما بعده من مراحل ، وسوف نمثله فى صورة سلالم كل سلم اعلى من سابقه . ونستطيع ان نستغنى عن بعض الحلقات لنصل ما قبلها بما بعدها ، اما فى السلالم المألوفة ، فانه اذا انهار سلم استحال القفز الى ما يليه . وتمثل الحلقات حالة اخذ وعطاء من خارج الحلقة . أما السلالم فتمثل الحركة فى اتجاه واحد . إما الى أعلى ، وإما الى البقاء فى مكانها ، وإما الى ترك المكان .

والسلم المقترح ، فيه من المرونة ما يمكننا احيانا من الاستغناء عن بعض حلقاته والوصول الى مابعدها . كما هو الحال فيمن يترك التعليم الى العمل ثم يعود من العمل الى التعليم ، أو من يترك بلدا أثناء الدراسة ليتم تعليمه فى بلد آخر ، فهناك ينبغى قياس امكاناته للدراسة المقبلة ، ولا وزن لدراساته السابقة . والالمام بالدراسات المقبلة معناه اتمام الدراسة فى هذه الحلقة ، أما الالتحاق بالحلقة التالية فينظمه تقييم آخر لضمان نجاحه فيها .

والتقييم المستمر والمتلاحم مع العملية التعليمية ، أساس من أسس نظامنا التعليمى المقترح ، لكى يمكن القضاء على عيب اساسى من عيوب نظامنا التعليمى الحالى ، الذى ادى الى انكماش المدة فى سنواتنا الدراسية . فالفصل بين التعليم والامتحان ادى الى تعطيل الدراسة استعدادا للامتحان ، حتى ان نظام الفترتين الدراسيتين حين دخل التعليم الجامعى ، ادى الى تعطيل الدراسة مرتين كل عام ،

استعدادا لكل امتحان . يضاف الى ذلك ان نظام الفصل بين التعليم والامتحان بصورته الحاضرة ، قد ساعد الكثير من الطلاب على أن يؤجلوا تحصيل المواد العلمية واستذكارها الى نهاية العام حين يقترب الامتحـان ، مما أدى الى ارهاقهم فى الاستذكار واصابتهم بحالات شديدة من القلق شاركهم الاباء فيها . على حين ان الالتحام بين الدراسة والتقويم سوف يقضى على هذا كله ، وسوف يخفف من الجو الرهيب المصاحب للامتحان مما لا نراه فى أى بلد فى العالم .

ويؤكد النظام المقترح ، من حيث محتواه ، وظيفية المعلومات التى يحصلها التلميذ ، وبذلك نخلص المقررات مما لم يعد عصريا ، ويكتفى بما يساعد الطالب على التفاعل مع ما يحيط به ، فيقضى على عمليات الحشو والتكرار التى أدت الى تضخم المقررات ، وبذلك نعين الطالب على التحصيل الذاتى ، والتعلم الذاتى ، والتدرب على البحث ، وتوظيف المعلومات ، والربط والالتحام بين العلم والتكنولوجيا منذ بداية الحياة التعليمية حتى نهايتها .

حلقات السلم المقترح :

يمكن ان نميز فى السلم المقترح الحلقات التالية :

– مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية

من الميلاد الى السادسة : وهذه المرحلة ينبغى ان تأخذ نصيبها من العناية التعليمية ، فقد اكدت الدراسات المستقبلية اهمية هذه المرحلة فى تكوين البنيان التعليمى للمواطنين ، بالاضافة الى اننا مقبلون على نهضة سريعة فى مجالات التصنيع والميكنة الزراعية ، وهذا من شانه ان يمتص كل الأيدى العاملة ، وقد بدأنا بالفعل نشعر فجاة بنقص كبير فى الايدى العاملة التى كانت تعيش قبلا مع الاطفال لترعاهم فى بيوتهم ، وسوف يزداد هذا النقص بسرعة هائلة مالم نستعد له من الآن ، فنقيم نظاما لرعاية الأطفال قبل سن السادسة باسلوب علمى ، سواء أكان هذا فى بيوتهم ، أو فى دور العمل مع أمهاتهم ، أو فى دور حضانة أهلية تنشأ قريبا من البيوت وأماكن العمل والتجمع والنوادى .

وقد بدأت هذه الحالة الملحة فى الاحياء الجديدة التى نشأت فى اطراف القاهرة والاسكندرية ، والتى بدأت الأسر الجديدة تسكنها ، فتبحث عن مكان يأوى أطفالها فى الفترة التى يقضيها الأبوان فى العمل ، وسوف تنتشر هذه الحالة بسرعة كبيرة تصل بها الى مستوى العمومية مما ينبغى ان نخطط له من الآن ، حرصا على مستقبل اطفالنا وضرورة رعاية ثروتنا البشرية منذ البداية .

ويمكن ان تقسم هذه المرحلة الى حلقتين :

الحلقة الأولى :

وفيها يتم العادات الفيزيقية ، من أكل وشرب ولبس وكلام ولعب ونظافة وعلاقات ، وتنتهى بالمام الطفل بهذا كله ، وباعتماده على نفسه فى أدائه أو أداء أكثره . وهذه الحلقة ليست فى حاجة الى اعداد معلمين خاصين بها ، بل لابد من ان يعد لها كل الناس اثناء دراستهم قرب نهاية المرحلة الاعدادية حين يمتد اليها الالزام ، إذ لابد ان تدخل الأمومة والأبوة مناهج الدراسة ، لا فى صورة مواد تضاف الى المواد القائمة ، ولكن فى صورة ملتحمة بالدراسات العلمية والصحية والاجتماعية القائمة فعلا .

الحلقة الثانية :

حلقة التهيؤ للمرحلة الابتدائية ، وتغطى فى العادة السنوات فيما بين الثالثة والسادسة ، ويكون التعليم هنا عن طريق اللعب ، ومزيج من نظام رياض الأطفال « والكتاب » ، مع الامتناع عن أى نوع من التعليم الشكلى ، يحفظ فيها الأطفال بعض الأناشيد الدينية والقومية وآيات من القرآن الكريم ، ويتعرفون على الصور بما فى ذلك صور الحروف التى يركبون منها الكلمات ، وكذلك الأرقام ، بالطرق التى تتبعها مدارس النشاط كمدرسة « منتسورى » مثلا ، وتقع مسئولية التعليم فى هذه المرحلة على آباء التلاميذ أنفسهم ، وقد تنشأ لها مؤسسات أهلية بمصروفات ، وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية، كما يمكن أن يسهم بدور فى هذا التعليم برامج الأطفال فى الاذاعة والتليفزيون ومجلات الأطفال المصورة .

– مرحلة التعليم الابتدائى

وهى مرحلة الأساس ، حيث يلم التلميذ خلالها بالمهارات الأساسية : عقلية وتعبيرية ودينية وبدنية ويدوية واجتماعية وترويحية . وتتم كلها فى صورة متكاملة تمتزج فيها هذه المهارات ، وتنتظم فى صورة وحدات دراسية يقوم فيها الطفل بالنشاط والعمل واكتساب المهارات المتكاملة ، على النحو الذى كان معمولا به فى المدارس النموذجية حين كانت ملحقة بمعهد التربية (كلية التربية الآن) ثم فى ادارة البحوث ، حين كانت ملحقة بمكتب المستشار الفنى (١٩٥٥ – ١٩٦٠) ، حيث تم بناء مجموعة من الوحدات الدراسية فى ورش دراسية ، اشترك فيها المدرسون مع اساتذة التربية ، وطبقت بنجاح فى هذه المدارس .

وتحتاج هذه الحلقة الى معلم يعد لها ، ومدرسة يتم فيها التعليم ، ومدتها ٣ سنوات دراسية ، ويعد لها منهج مناسب ووسائل تقويم ملتحمة التحاما تاما بالعملية التعليمية ، تعنى بمقارنة تقدم التلميذ بنفسه ، لا مقارنته بغيره – مما عصف باتجاهات التربية الحديثة ، وينبغى ان نوفر لهذه الحلقة دورا خاصة للتعليم ، حتى فى أصغر التجمعات ، حيث تقوم مدرسة المعلم الوحيد فى القرى النائية والجهات المنعزلة وعند البدو الرحل . أما فى المدن والقرى الكبيرة فينبغى ان نخطط لتوفير مدرسة قريبة من أماكن السكن ، وليكن عن طريق تخصيص الجزء الأسفل من العمارات لمدرسة بسيطة من هذا النوع ، بدلا من نقل صغار الاطفال بوسائل النقل المكتظة وتعرضهم لأخطار الطريق .

وبذلك يمكن ان نوفر للتلاميذ مدارس قرب مساكنهم ، ونوفر وسائل الانتقال ونخفف الضغط على شوارع المدن المكتظة ، ويمكن أن نخطط الأحياء الحديثة والمدن الجديدة على هذا النحو .

فاذا وصلت خبرة التلميذ الى مستوى الالمام البسيط بوسائل الاتصال اللغوية بأنواعها المختلفة ، والمعارف الدينية والأولية ، والرياضيات والفنون والموسيقى ، والرياضة البدنية ، والعمل البسيط الملتحم بهذا كله ، فان حلقة جديدة تنتظره ، وتتم فى مدرسة كبيرة نوعا يتجمع فيها التلاميذ قرب سن العاشرة ، حيث يتعلمون عن طريق استخدام ما ألموا به قبلا من مواد الاتصال ، لكسب المهارات الأساسية للتعرف على قواعد الاتصال الاجتماعية والعلمية ، بقصد اثراء الجانبين فى آن واحد : جانب مواد الاتصال والمواد العلمية المألوفة ، وجانب العمل المناسب . وكل هذه تلتحم ببعضها فى كتاب واحد أيضا ، مقسم الى وحدات ، حتى اذا أتم التلميذ وحدة منها ، قومه المدرس وانتقل الى الوحدة التالية ، وهكذا يتم التقويم داخل العملية التعليمية وفى ثنايا بنيتها ، ويسجل اولا بأول فى بطاقات تعليمية .

ويمكن الوصول من البطاقة ، أو مجموعة البطاقات ، الى مستوى خبرته ، ويجوز ان يكون فى مستوى خبرة عالية فى الأشغال اليدوية ، ومتوسطة فى اللغات ، وهكذا .

وهكذا ننظر الى العملية التعليمية ، كل حلقة منها تستخدم ما سبقها من خبرة للوصول الى خبرة تالية ، وتربط بين الخبرات المدرسية وخبرات العمل الخارجية ، فى ضوء الامكانات المتاحة فى المدرسة وأنواع الأعمال المناسبة للطلاب ، وهى فى الوقت نفسه تجعل من أعمال المدرسة خبرات ملتحمة ببعضها ، وبالأعمال المناسبة التى ادخلتها فى المنهج المدرسى ، وتؤكد ايضا عملية المزج والالتحام بين الدراسة والتقويم . فكلما اتم التلميذ وحدة وتم تقويمه فيها ، انتقل الى الوحدة التالية وهكذا .

وفى الحلقة السابقة كان التركيز على مواد الاتصال . أما فى الحلقة الحاضرة فان التركيز اصبح على المضمون الاجتماعى والبيئى والثقافى والعلمى لهذه المواد ، واستثمار ما يتعلمه التلاميذ فى تكوينهم العلمى والاجتماعى والعملى والثقافى كمواطنين – بكل معنى كلمة المواطنة – قادرين على الاسهام فى الانتاج والعمل فى مستوى درجة نضجهم ، شاعرين بالولاء والحماس لبلادهم .

– المرحلة الثالثة من مراحل التعليم بصفة عامة ، والثانية من مراحل التعليم المدرسى :

وهى التى نطلق عليها الآن اسم « المرحلة الثانوية » بقسميها الاعدادى والثانوى ، فهذه ايضا يمكن تقسيمها الى حلقتين :

الحلقة الأولى :

وهى حلقة الملاحظة والكشف والتوجيه ، تقبل الطلاب ممن أتموا المرحلة الابتدائية ، وهى مرحلة عامة بوليتكنيكية تجمع الدراسة فيها بين الثقافتين العامة والعملية ملتحمة متكاملة ، وهى مرحلة كشف عن قدرات التلاميذ واستعدادهم وتوجيهها ، واستخراج لأنشطة المجتمع ، والتهيئة لاحداث تزاوج بين هذه القدرات وتلك الانشطة . ومن هنا جاءت اهمية المزج والالتحام بين العلم والعمل والتكنولوجيا ، وأهمية وجود أخصائيين للتوجيه النفسى والتعليمى ، وأهمية الاعداد التربوى ، وتدريبهم بصورة مستمرة حتى تكون حلقة وصل بين التلميذ وبين مجتمعه .

وتبدأ المواد هنا فى صورة مجموعات ، فهذه مادة الدراسات العلمية الممتزجة بالتكنولوجيا والاعمال المهنية ، وهذه هى مجموعة المواد الصحية والأبوة والأمومة ، وهذه هى الرياضيات المعاصرة ، ثم الدراسات الاجتماعية التى يمتزج فيها التاريخ بالجغرافيا بالتربية القومية والوطنية ، وتبدأ لغة أجنبية فى الظهور فى خطة الدراسة ، الى جانب اللغة العربية والدين والفنون والرياضة البدنية والعسكرية .

فاذا أنهى الطالب هذه المرحلة ، فقد أعد مواهبه التى تم اكتشافها من خلال عمليات التقويم المستمر والملاحظة المثمرة خلال فترة الحلقة ، لكى يلتحق بمراكز التدريب المهنى ، اذا وقف تعليمه النظامى ولو مؤقتا عند هذا الحد ، وكذلك يمكن ان تصقل مواهبه الدراسية النظرية والعملية إن استمر فى الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية . واختيار الطلاب للاتجاه العملى فى مراكز التدريب أو العلمى فى التعليم الثانوى العام يكون على أساس دراسة تشخيصية لبطاقة الطالب التى يحملها معه – شأنها شأن البطاقة الشخصية والبطاقة الصحية – طوال مدة دراسته السابقة طوال السنوات التى قضاها فى التعليم الاعدادى ، وقد يستدعى الامر عمل اختبار بسيط لانتقاء الاصلح للمرحلة الثانوية .

الحلقة التالية والاخيرة من حلقات التعليم الثانوى :

وهى التى نطلق عليها الآن اسم المرحلة الثانوية ، إذ آن الأوان لأن نتخلصها مما ألفناه من تقسيم الى : علمى ، وأدبى ، وفنى ، وعام ، لتحل محلها مدرسة شاملة يدرس فيها الطالب مجموعة من المواد الاساسية : الدين ، واللغات ، والرياضيات ، والعلوم والتكنولوجيا ملتحمتين ، والفنون ، والتربية العسكرية ، والرياضية البدنية ، ويدرسها جميع الطلاب . ومجموعة من المواد الاختيارية قد تختلف من مدرسة الى أخرى ، وهذا يستدعى ان يعاد تنظيم المواد العلمية والعملية فتقسم الى وحدات ، وتحول غرف الصفوف الدراسية الى غرف للمواد على النحو المعمول به فى طريقة دالتون التى ابتكرتها « مس باركهرست » منذ عهد بعيد ، فألغت الفصول الدراسية وحولتها الى غرف ومعامل للمواد ، يقيم فيها المدرسون ، وتتوفر فيها المراجع والاجهزة ، وينتقل بينها الطلاب ليدرسوا بانفسهم ما أعد لهم من تعيينات ، مستعينين بالمدرسين كلما صادفتهم صعوبة .

وقد جرت هذه الطريقة فى تدريس مادتى الجغرافية والفلسفة بالسنة التوجيهية بالمدرسة التوفيقية الثانوية ، لمدة ثلاث سنوات فيما بين سنوات ١٩٤٠ ، ١٩٤٢ ، وقد نجحت فعلا ، سواء من وجهة نظر الطلاب وأولياء امورهم ، و الهيئة الادارية ، أو التوجيه الفنى ، أو نتيجة الامتحان النهائى . ونوقشت نتائجها فى مؤتمرات تدريس المواد الاجتماعية الذى نظمته رابطة التربية الحديثة بالقاهرة في عام ١٩٤٣ . ونظام التعليم القديم فى الأزهر كان يقوم على أساس ثبات مكان الاستاذ ، وتنقل الطلاب بين أماكن الاساتذة للاستماع الى دروسهم ، وبذلك أمكن تدريبهم على ملاحقة البحث عن المعرفة ، لا مجرد تلقى المعرفة .

وهذا الاتجاه فى اصلاح التعليم الثانوى ، يتطلب ايضا احداث تغيير جذرى فى المناهج والكتب المدرسية والمعامل ، بحيث يتعاون الاخصائيون فى اعداد كتب العلوم مرتبطة وملتحمة بالجانب التكنولوجى المتصل بها ، وان يعد لكل كتاب « فهرست تحليلى » حتى يدرب الطالب على البحث عن المعلومات بنفسه ، اذ ينبغى ان يكون قوام الدراسة العمل والبحث عن المعرفة من مصادرها ، بدلا من اختزان المعلومات

واسترجاعها – غير مهضومة غالبا – فى أوراق الامتحان . ومن هنا كان من الضرورى ايضا ، تغيير اساليب التدريس ، بحيث تقوم على أساس تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة وتحميلهم هذه المسئولية ، بدلا من عمليات التحفيظ والتفهيم للمعلومات مما يقوم به المدرسون ومما يرهقهم ، كما يصرف الطلاب فى الوقت نفسه الى الاقتصار على عمليات الخزن والاسترجاع ، فهى المطلوبة دون غيرها ، وهذه تجهدهم وتصد نفوسهم عن تذوق المعرفة . وقد تضطرهم الى الالتجاء الى الدروس الخصوصية وغيرها من الوسائل غير المشروعة .

أما المعامل فيجب ان تتحول الى معامل تطبيقية ، لا معامل لإثبات النظريات التى اصبح الكثير منها بديهيات . وأما الورش فتتحول الى ورش تعليمية ، لا ورش انتاجية ، فهذه الاخيرة مكان التدريب عليها هو فى مواقع العمل ومراكز التدريب .

فاذا اتم الطالب دراسته الثانوية ، وتم تقويمه بنجاح خلال هذه الدراسة ، وقام المدرسون والاخصائيون فى التوجيه النفسى والتعليمى على التعرف على امكاناته وقدراته – أمكن توجيهه نحو الدراسات الجامعية أو المهنية المناسبة .

ولكن لا يلتحق بالكلية التى يرغب فيها الا بعد اختبار انتقائى ، يكون قوامه قياس القدرة على البحث والفهم والتلخيص ، كأن يعطى لكل متقدم كتاب فى فرع العلم الذى يريد ان يتخصص فيه ، وبلغة التعليم المستخدمة ، ويطلب منه اعداد مستخلص عن احد موضوعات الكتاب ، ويرتب الطلاب على أساس قدرتهم على القيام بعمل هذا المستخلص فى فترة زمنية محددة . وهذا الاتجاه نحو الالتحام بين اساسيات التعليم الفنى والتعليم العام – فى صورة الالتحام بين الثقافتين العامة والمهنية – يقوم على أساس الالتحام بين العلم والعمل والتكنولوجيا ، وعلى اساس ان المهنيين فى العصر الحديث فى حاجة الى مثقفين ، وان التعليم الجامعى – النظرى والعملى – فى حاجة الى مثقفين مهنيا . فالثقافة المهنية مطلوبة للطلاب فى التعليم الجامعى ، بقدر ما هى مهمة للعمال والفنيين . والثقافة العامة علمية واجتماعية ، لها أهميتها لدى العمال والفنيين ، بقدر ما هى مهمة لدى المحامين والأطباء والمدرسين وغيرهم ، فنحن نعيش فى عصر يتميز بالتقاء المعرفة .

ومراكز التدريب تستطيع ان تقوم بعمليات التدريب الاساسية اللازمة لتكوين كادرات العمال والفنيين ، ولكنها لاتستطيع ان تثقف العمال والفنيين ، ما لم يكونوا قد وصلوا الى مستوى ثقافى يمكنهم من ذلك .

وكليات الجامعة تستطيع ان تقدم لطلابها الأسس العلمية الأساسية للدراسة فيها ، ولكنها لا تستطيع ان تقدم لهم الثقافة المهنية اللازمة لتحسن قيام الطالب بدراسته الجامعية . فطالب الطب فى حاجة ماسة لاستخدام الاجهزة التكنولوجية ، بقدر ما هو فى حاجة الى تعلم علوم الطب النظرية والتطبيقية ، وطالب كليات التربية فى حاجة الى استخدام تكنولوجيا التعليم ، بقدر ما هو فى حاجة الى التعرف على مواد اعداده المهنى والتخصصى .

وعلى الاجمال ، فان سوق العمل يشبه سوق الدراسة الجامعية ، فى أن النجاح فى أيهما يحتاج الى تكوين اتجاهات ومهارات علمية وعملية ، عامة وملتحمة . أما الاتجاهات والمهارات الخاصة بمواد العمل أو التخصص ، فهذه من شأن الكليات المختصة ومراكز التدريب .

آن الأوان اذن ، ان نخلص التعليم الثانوى العام من كونه يعنى فقط بالمواد والتدريبات التى تعتبر اعدادا لمهنة معينة ، نترك هذا وذاك الى مراكز التدريب فى مواقع العمل والكليات الجامعية ، ليحل محله ثقافة عامة ملتحمة بالثقافة المهنية ، مع ترك مجالات كثيرة للاختيار حتى لا تزدحم الخطة . فى الوقت نفسه آن لنا ان نخلص التعليم الجامعى من دراسات بعيدة عن وظيفته ، مثل : دراسة المجتمع والتربية القومية التى تبدو غريبة فى مناهج الجامعات ، ولكنها اساسية فى تكوين المواطن قبل الالتحاق بالجامعة .

وهذا الهيكل للنظام المقترح للتعليم ، لا يمكن تحقيقه الا اذا سار موازيا له جهاز قومى للتدريب – يمكن ان يتبع وزارة العمل أو وزارة الصناعة ، أو الوزارات أو المؤسسات المعنية . يتناول هذا الجهاز من

يتركون المدرسة فى أى مرحلة من المراحل ، ليعدهم لسوق العمل مسترشدا ببطاقتهم الدراسية ، مع توزيعهم وفق متطلبات دقيقة بعد ان يزود بجهاز قوى للمعلومات وآخر للتوجيه المهنى والتعليمى . وبذلك يمكن استثمار الثروة البشرية فى سبيل زيادة الانتاج والرفاهية ، فلا نعود نشعر بثقل عبء التزايد السكانى على انتاجنا ورفاهيتنا .

وهناك جهاز آخر ينبغى ان يسير موازيا لمراحل التعليم ، وهو الجهاز القومى للتنمية الثقافية ، ومهمته معاونة الراغبين فى تنمية ثقافتهم من أى مستوى تعليمى ، أى من مستوى الذين محيت اميتهم حتى مستوى الحاصلين على أعلى الدرجات الجامعية ، فيشرف وينسق ويشجع كل الاجهزة العاملة فى هذه الميادين ووسائل الاتصال المختلفة ،

انتقلنا الى صورة التنفيذ . فيختار مجموعة من خبراء المناهج القادرين على تحويل المفاهيم المضمنة فى هذا المشروع الى وحدات منهجية ، تلتحم فيها الجوانب العملية مع الجوانب العلمية والدينية واللغوية والاجتماعية والثقافية والترفيهية ، آخذة فى الاعتبار مستوى نضج التلاميذ فى كل حلقة من حلقات التعليم ، وشاملة طرق التقويم ، وموجهة طرق تاليف الكتب وتقويم الطلاب ، ومتضمنة الضرورى من الخبرة اللازمة لتمكن التلميذ من الاستمرار فى العمل والتعليم ، مع العناية بالتخلص مما اصبح من بديهيات العلم ، ليحل محله العلم التطبيقى . ومع هذه المجموعة من الخبراء المختصين مجموعة من شباب المعلمين ، ليتعاونوا معا فى بناء المناهج وتجربتها قبل تعميمها .

ملحق احصائى

	١		٢		٣		٤	٥			٦	
قارات العالم	بيانات الأزهر ٧٩/ ١٩٨٠		مدرسة اللغة العربية المعارون من		أقسام الدراسات العربية بدول العالم		المكاتب الثقافية المصرية بدول العالم	الطلاب الوافدون المقيدون ١٩٧٩/٧٨			برامج تعليم اللغة العربية بالراديو	
	عدد الطلبات	عدد المبعوثين	وزارة التعليم	الأزهر	بالجامعات	بجهات أخرى		دراسات عليا	ليسانس/ بكالوريوس	معاهد	المستمعون	الامتحانات المرسلة
افريقيا	١٦٢	٩٤	٤٢	٢٥٤	٢١	٧	٢	١٤	٥٩٦	٢٣	٣٧٩٧٨	٩٧٦٦٢
اسيا	١٣٧	٧٦	–	–	٦٣	٨		٢١٨	٩٥٥	٣٠	٣٧٢٨٣	٧٠٦٠٠
أوروبا	٨	٥	–	–	٧٠	٧	٤	١٠	١٨٧	٣	٦١٥٤	١٧١٣٥
الامريكتين	١٩	٦	٠	٠	١٧	٧		١	٢٦	–	٢٢٨	٦٨٩
استراليا	–	–	–	–	٦	–	–	–	–	–	٣٩	١١٥

١- المقيدون على منح الأزهر بجميع الكليات والمعاهد ٢٥٣٠ طالبا ، ٨٥٠ طالب فلسطين الوافدين على نفقتهم أو نفقة المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ١٠٫٠٠٠ (عشرة الآف طالب)

٢- من واقع بيان وزارة التعليم العالى (الادارة العامة للعلاقات الثقافية) عام ٧٨/ ١٩٧٩

٣- من واقع بيان الادارة العامة للتمثيل الثقافى - بوزارة التعليم العالى

٤- من واقع بيان وزارة التعليم العالى (الادارة العامة للعلاقات الثقافية) .

٥- من واقع بيانات إذاعة جمهورية مصر العربية (البرامج الأجنبية)

٦- الطلبة الذين امتحنوا بسفاراتنا بالخارج (ابتدائية - اعدادية - امتحانات النقل) (بيان وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للامتحانات)

اوربا	افريقية	آسيا	الولايات المتحدة الامريكية
٣٧٠	١٢٧	٧٥	٣٥ طالبا

تعديل نظام التعليم الثانوى العام وتطبيق نظام الاختيار والتكامل بين المواد

ان من مسلمات العصر الحديث ، فى العالم المتقدم والعالم النامى على سواء ، ان مرحلة التعليم العام اصبحت حقا من حقوق الانسان الأساسية ، وان اختلفت مدتها من بلد لآخر ، وان اختلف ايضا اتساع مدى تطبيقها وتعميمها بين فئات المجتمع . ولكن الهدف الذى تسعى اليه الدول جميعا هو أن تصبح هذه المرحلة إلزامية ومجانية ، وكذلك ان تمتد مدتها الى فترة لا تقل الآن فى المتوسط بين معظم الدول عن تسع سنوات ، تمتد فى البلاد المتقدمة الى اثنتى عشرة سنة .

وفى حالة مصر فإن قوانين التعليم تنص منذ أكثر من خمسين عاما على أن تكون مرحلة الالزام مجانية ، وفى خمس سنوات تمثل المرحلة الأولية ، ثم زيدت الى ست سنوات تمثل المرحلة الابتدائية ، حتى نص الدستور من حيث المبدأ على امتدادها الى تسع سنوات (تشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية) ، وحتى أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، منذ دوراته الأولى ، بتطبيق هذا الامتداد ، فأخذت وزارة التربية والتعليم بالتوصية وشرعت فى تطبيقها بطريقة تدريجية ، حتى تقرر إنهاء العمل بشهادة اتمام الدراسة الابتدائية من نهاية عام ٨١/ ١٩٨٢ الدراسى ، بحيث يكون انتقال التلاميذ بامتحان مدرسى من الصف السادس الى الصف السابع فى التعليم العام ، وبحيث يكتفى بالشهادة الاعدادية فى نهاية المرحلة الالزامية من التعليم .

كذلك فان من المسلمات العالمية بالنسبة لمرحلة التعليم العام أنها يجب ان تتيح فرصا متساوية امام ابناء الجيل الصغير ، وأنها تسعى الى بناء الوحدة فى مشارب المعرفة بين المواطنين من رجال المستقبل ، وأنها اذا سمحت بالتفاوت فى مدى الاستفادة عن هذه الفرص على أساس التفاوت فى الاستعداد والمواهب ، فانها يجب ان تعمل على الاقلال بقدر المستطاع من آثار التفاوت فى ظروف البيئة الاجتماعية والمادية .

وفوق ذلك فان من المسلمات ايضا ان مرحلة التعليم العام انما تسعى الى تربية وتعليم وبناء المواطن الصغير واليافع من أجل مواجهة الحياة مسلحا بما تعلم وما نال من تربية وتعليم ، وتثقيف عام ، ومزودا بما يتيح له متابعة هذا التعليم والاستزادة منه بعد انقضاء المرحلة العامة سواء أكان ذلك فى معاهد التعليم فوق المتوسط والعالى ، أم فى ممارسة الحياة العملية التى تخرج اليها غالبية من يتمون مرحلة التعليم العام .

ومن هنا فإن الاتجاه الغالب الآن بين الدول فى بناء أجيالها الجديدة هو أن تكون مرحلة التعليم العام أساسا مرحلة تكوين وتثقيف عام فى بناء مواطنى المستقبل على أساس متكافئ ومتوازن ، وبعيد بقدر الامكان عن المفارقات بين المواطنين . وبذلك فان هذه المرحلة ، فى سنواتها التسع الأولى ، لا تهدف الى أى تخصيص أو تشعيب فى التكوين بين تلميذ وتلميذ ، غير ما يجئ نتيجة ارتباط التعليم ببيئات معينة ومحدودة ، أو نتيجة لاطلاق حرية الآباء فى تزويد ابنائهم بفرص إضافية من خلال ما اصبح يعرف بمدارس التعليم الخاص ، التى تحدد القوانين عملها فى نطاق معين . اما السنوات الثلاث الأخيرة من التعليم العام فإنه وان كان من بين أغراضها أن تستهدف استمرار التكوين والتثقيف العام ، بعيدا عن « التخصص » المعروف فى أبواب المعرفة ، إلا انها قد تحتوى على شئ من التفريغ ، مراعاة لميول

التلاميذ ، خصوصا وأن حاجة الدول الى الدراسة الأكاديمية والاستمرار فيها حاجة محدودة ، فى حين أن الدراسة العملية والتطبيقية قد تكون أقرب الى سد احتياجات الدولة من فئة المتعلمين تعليما عاما ومتوسطا فنيا ، فضلا عن أنها تؤهل من لا يستمرون فى التعليم بعد المرحلة العامة لشق طريقهم فى الحياة ، مسلحين بالقدر الكافى من الدراسة العامة ، التى تلتزم بها الدولة حيال كل ناشئ قبل ان يدخل معترك الحياة العملية .

وفى حالة التعليم المصرى العام فى أوضاعه الحالية ، فإن المرحلة الالزامية منه تمتد الى تسع سنوات (منها ست ابتدائية وثلاث إعدادية) ، ولا تنويع فيها من حيث الهيكل والمادة ، وإن كانت بعض مدارسها فى المدن تنال عناية خاصة فيما يسمى بمدارس اللغات ، التى ورثت بعض تقاليد ما كان يعرف بالمدارس النموذجية أو التجريبية ، أو المدارس الأجنبية ، كما أن هناك اتجاها الآن الى التوسع فيما أوصى به المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا من تجربة « التعليم الأساسى » ، بحيث يصبح خريجو هذه المرحلة ممن لا يتابعون تعليمهم أقدر وأصلح على مواجهة متطلبات العمل فى الحياة العامة . أما الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم العام فهى ليست الزامية وان كانت مجانية ، كما انها تنقسم قسمين ، بحيث يتابع اكثر من نصف التلاميذ دراساتهم فى التعليم الفنى بفروعه الثلاثة ، ويتابع أقل من النصف دراستهم فى التعليم الثانوى العام ذى الصفة الأكاديمية ، وهو بصورته الحالية لا يكاد يؤهل للحياة العامة بقدر ما يؤهل للاستمرار فى التعليم الجامعى أو فى معاهد التدريب بعد الشهادة الثانوية العامة .

وهذا التعليم الثانوى العام (الاكاديمى) هو موضوع بحثنا الآن ، ولكن أوضاع التخصص والتشعيب التى تميزه فى صورته الحالية ، وتفهم الحاجة الى تغيير هذه الأوضاع تغييرا أساسيا ، يقتضينا الرجوع الى شئ من التطور التاريخى الذى انتهى بنا الى اوضاع من التشعيب والتخصص المبكر ، لعلها كانت مناسبة فى مرحلة تاريخية سابقة ، حين كان هناك ما يبرر اللجوء اليها فى مرحلة ترجع الى العقود الأولى من القرن العشرين ، حينما كان التخصص عن طريق الدراسات الجامعية غير موجود ، وإنما كانت هناك للتعليم العالى المحدود اذ ذاك مدارس عليا ، كان لابد للتخصص فيها أن تبدأ جذوره فى المدرسة الثانوية ، التى لم تكن المدارس العليا فى حقيقتها الا صورة «عالية » منها ، وإن كان بعضها قد تلمس بعض الطريق لأن يصبح كلية جامعية بالمعنى الذى تعترف به الجامعات فى الخارج .

ومن هنا فان النشأة التاريخية لتعليمنا الثانوى الحديث اقتضت أن تنقسم المدرسة الثانوية منذ نشأتها قسمين ، أدبى وعلمى ، وكان هذا التفريع يبدأ مبكرا جدا وبعد سنتين اثنتين من بداية المدرسة الثانوية ، تنتهيان الى ما كان يعرف باسم شهادة « الكفاءة » ، التى يبدأ بعدها التشعيب والتخصيص خلال سنتين (زيدتا الى ثلاث سنوات) قبل ان يصل التلميذ الى الشهادة الثانوية العامة (البكالوريا) .

وترتب على ذلك ابتسار فى تكامل المعرفة وفى تكوين الشباب على أساس يجمع بين « الانسانيات » « والطبيعيات » ، جمعا متوازنا فى هذه المرحلة المبكرة ، وبذلك فقد بذرنا فى المدرسة الثانوية بذور الانفصام فى المعرفة المتكاملة ، وهى البذور التى كان لابد من أن تنتهى إلى مزيد من الانفصام الفكرى (بل والسلوكى فى العمل الثقافى) ، حين انتهى الأمر إلى انشطار قيادة الفكر بين مجموعتين غير متكاملتين من « الأدبيين » و« العلميين » . ذلك ان الجامعات لم يكن أمامها الا حصيلة المدرسة الثانوية ذات الشعبتين المنشطرتين ، وأن تخطيط برامجها على أساس التخصيص الذى لا يكاد يسمح باستطراق الفكر بين الانسانيات (الآداب) والطبيعيات (العلوم) .

ومن هنا أصبح نمط التعليم الجامعى فى كلياتنا نمطا لا يتيح التكامل بين أبواب المعرفة فى تكوين الشاب الجامعى ، الذى يخرج بدوره الى حياة عامة فى الفكر والعمل لا تعرف مثل هذا التخصص الصارم ، والانفصام الكامل بين أوجه المعرفة وتطبيقاتها العملية فى

حياة الواقع ، بل ان هذا الأمر الخطير كاد أن ينعكس أنعكاسا كليا بين قياداتنا الفكرية ، فيما عدا طائفة مختارة منها ، لم ينجح جو التعليم الجامعى الصارم التخصص فى أن ينتهى بها إلى الانفصام بين أبواب المعرفة والبحث العلمى .

ومع ذلك فإن الانصاف يقتضينا أن نذكر ان مدارسنا ، وان كانت قد اضطرت الى أن تعتمد نمط التخصص والتشعيب الذى ورثته عن نمط التعليم فى بعض المستعمرات ، والذى اختلف فى نمط المدرسة الثانوية فى الدولة التى كانت لها السيطرة على مقدرات التعليم عندنا فى أوائل هذا القرن (وهى انجلترا التى لم تعرف مدارسها ولا شهادة اتمام الدراسة العامة عندها مثل ذلك التخصص او التشعيب بين العلوم والاداب) . يقتضينا الانصاف أن نذكر انه كانت هناك محاولات قيمة للخروج بالمدرسة الثانوية المصرية من هذا المأزق الذى ساقتنا اليه الظروف التاريخية والسياسية التى عشناها .

ذلك أننا عام ١٩٣٥ ظهرت عندنا أول محاولة جادة لاصلاح التعليم الثانوى إصلاحا جذريا فقد دعا ما نعرفه الآن باسم تقرير « الهلالى » الى تجنيب تلاميذ السنوات الأربع الأولى من المدرسة الثانوية إذ ذاك ، مغبة الاضطرار الى التخصص المبكر والجمع فى المناهج والمواد بين دراسات موحدة تربط بين الآداب والعلوم حتى شهادة أطلق عليها اذ ذاك شهادة « الثقافة العامة » ، تتلوها سنة واحدة من التخصص تنتهى بما أصبح يعرف بشهادة « التوجيهية » لأنها توجه الى التخصص فى الكليات .

على أن هذا النظام لم يستمر طويلا . اذ جاءت الحرب العالمية الثانية ، وتغيرت سياسات الدولة فى خضم الأزمة العالمية ، وحصل شئ من الارتداد فى المدرسة الثانوية المصرية الى نظام التشعيب القديم بين القسمين الأدبى والعلمى (ويشمل الرياضيات) . وعندما انفصلت المدرسة الاعدادية عن المدرسة الثانوية وأصبحت هذه الاخيرة ثلاث سنوات ، خصص منها سنتان للتشعيب . ولم يكن ذلك الارتداد دون مقاومة ، خصوصا من القائمين على القسم الأدبى ، حيث استمر جدول مواد هذا القسم الأدبى مشتملا على مادة من مواد العلوم لفترة ما ، حتى انتصر التخصص بصفة نهائية ، وعدنا الى مسيرة القصور الذاتى الموروث عن عهد ما قبل الاستقلال ، فعاد القسم الأدبى الى التخصص الكامل ، وانفرد القسم العلمى بمواد العلوم كلها ، الى أن تشعب بدوره مرة أخرى الى شعبتين « العلوم » ، « الرياضيات » .

كذلك كانت هناك تجربة أخرى فى الخمسينات وأوائل الستينات للخروج ببعض مدارسنا وامتحاناتنا العامة من نظام التشعيب الكامل الى النظام المعمول به فى معظم بلاد العالم المتقدم ، لاسيما فى مدارس بريطانيا (وفرنسا الى حد ما) ذلك ان حرب العدوان الثلاثى فى عام ١٩٥٦ انتهت الى انتقال الاشراف على المدارس الانجليزية والفرنسية القائمة فى مصر الى السلطة المصرية ، وكانت فئة من ابنائنا المصريين تتلقى تعليمها فى تلك المدارس ، وتؤدى امتحاناتها للثانوية العامة وفق النظام الانجليزى أو الفرنسى بعيدا عن وزارة التربية والتعليم ، فتقرر فى مطلع عام ١٩٥٧ انشاء الهيئة المصرية لامتحان الثانوية العامة المعادلة وتولت جامعة أسيوط القيام على تلك الهيئة وامتحاناتها ومنح شهاداتها ، بديلا عن الهيئات الأجنبية التي كانت أجهزتها تفد كل عام من الخارج لهذا الغرض ، وقد استمرت تلك التجربة بنجاح كامل تسع سنوات ، وكانت الدراسة والامتحان فيها يقومان على أساس الاختيار بين المواد المتكاملة كما كانت الحال بمدارس انجلترا فحلت محلها الهيئة المصرية الجديدة فى كنف جامعة اسيوط . وكان أولادنا المصريون يمتحنون فى مجموعات من المواد بحسب اختيارهم ، ثم تضع كليات الجامعات المصرية قواعدها فى قبول هؤلاء الطلاب على أساس مجموعات المواد التى تقررها كل كلية ويعتمدها المجلس الأعلى للجامعات .

١٢) ولقد ثبت فى هذه التجربة أن نظام الاختيار بين المواد يفضل نظام التشعيب ، فقد كان تاهيل التلاميذ المتقدمين للجامعات بهذه

الشهادة المعادلة بعيدا عن التخصص الصارم ، فكان معظم التلاميذ يجمعون بين مواد اللغات والمواد الأدبية والعلمية بالقدر الذى تتطلبه كليات الجامعة ، كما كانت دراساتهم بالجامعات أقرب الى تحقيق النجاح من معظم زملائهم الذين تخصصوا فى شعب الاداب أو العلوم أو الرياضيات بالمدارس المصرية .

وقد كان من المنتظر والمرجو ان يستفاد من هذه التجربة بتطبيقها ولو فى بعض مدارسنا المصرية ، ولكن ذلك لم يتم الا فى بعض المدارس التى ورثت بعض المدارس الأجنبية أو حلت محلها . ومع ذلك فان الهيئات المصرية الرسمية (وزارة التربية والتعليم) رأت ان تتخلى عن التجربة السابقة وأن ترد امتحانات الثانوية الأجنبية الى الهيئات التى عادت الى مصر لتستأنف قيامها على امتحانات لا تزال معمولا بها ، وتقبلها جامعاتنا على أساس اختيار مجموعات من المواد ، تقل فى عددها عن مجموع مواد أى من شعب الآداب والعلوم والرياضيات ، ولكنها تعادلها فى محصلة المعلومات التى تقبل كلياتنا الجامعية طلابها على أساسها . ومن المؤسف ان مصر قد تخلت عن تلك التجربة دون أن تستفيد من التوسع فيها بالنسبة لمدارسنا المصرية ، أو لنظام الامتحان فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية المصرية .

وعندما أنشىء المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى عام ١٩٧٤ كان من الطبيعى أن يهتم أول ما يهتم ، منذ دورته الأولى ، بنظام الدراسة والامتحان بالنسبة لشهادة اتمام الدراسة الثانوية المصرية ، التى تنتهى بها مرحلة التعليم العام (الأكاديمى) . ولقد تمت دراسة هذا الموضوع وانتهت الى توصية ، ثم قدم بها تقرير الى السيد رئيس الجمهورية الذى تفضل فأحالها الى الأجهزة الحكومية المختصة ، وكان مقتضى هذه التوصية أن يستعاض عن نظام التشعيب الحالى والمعمول به فى مدارسنا الثانوية (شعبة القسم الأدبى وشعبة القسم العلمى) ، بالنظام المعمول به فى معظم بلاد العالم (المتقدمة منها وبعض النامية) ، وهو الاختيار بين المواد التى تدرس فى السنتين النهائيتين من المدرسة الثانوية ، فيختار التلميذ – بتوجيه من المدرسة وفق ميوله واستعداداته – مجموعة من المواد يدرسها ويمتحن فيها ، وبحيث لا يشجع التلميذ على أن يقتصر اختياره على المواد العلمية أو الادبية وحدها ، وانما يجمع الاختيار بين المواد المختلفة والمتكاملة بنسب مختلفة وبحسب ميوله واحتياجات الكلية التى يعتزم التقدم لها . وقد اقترح المجلس اذ ذاك ان يدرس الطالب نحو ثمانى مواد أو تسع ، منها مادتان إجباريتان هما اللغة العربية ولغة أوربية أولى ، ويختار الطالب بقية مواد الدراسة والامتحان وفق ميوله وبتوجيه من المدرسة ، وفى ضوء احتياجات الدراسة فى الكلية أو الكليات التى يرغب فى التقدم اليها .

وقد اتخذت الأجهزة التنفيذية سبيلا الى بحث هذه التوصية ، ولكن رؤى ان يبدأ بعرضها على المجلس الأعلى للجامعات ، تمهيدا لبحث تطبيقها فى وزارة التربية والتعليم . ونظرا لأن التوصية كانت قد بدأت فى شعبة التعليم العام بالمجلس ، ولأن شعبة التعليم الجامعى لم تكن قد تناولتها بالدراسة المفصلة ، فإن المجلس الأعلى للجامعات لم يجد سبيله إلى الموافقة على هذا التغيير الأساسى فى نظام شهادة الثانوية العامة وعلى تطبيق النظام المقترح ، واكتفى بما يجرى عليه العمل حاليا من قبول الطلاب بالكليات الجامعية وفق النظام الحالى وتخصصاته ، وبذلك أرجىء النظر فى امتحان التلاميذ فى الثانوية العامة على أساس الاختيار المفتوح بين مجموعات من المواد ، واستمر العمل بنظام التشعيب (آداب = علوم = رياضيات) .

ولكن الجامعات تابعت التفكير فى نظام الاختيار ، خصوصا فى بعض الكليات والأقسام التى كان من طبيعة عملها ان تقبل طلابها من الحاصلين على الثانوية المعادلة (من مدارس التعليم الاجنبى الخاص) ، وتلك التى تقبل الطلاب من شعب الآداب والعلوم والرياضيات على حد سواء (مثل أقسام اللغات والتجارة وقسم الجغرافيا والخرائط بكلية الآداب ، وغيرها) ، فضلا عن أن تزايد

الحاصلين على شعبة الرياضيات عن استيعاب الأقسام التى كان مفروضا أن تقبل طلاب هذه الشعبة ، مثل بعض أقسام العلوم والهندسة والتجارة ، قد انتهى الأمر الى قبول الكثيرين من خريجى شعبة الرياضيات هذه بكليات مثل الحقوق والآداب ، مما أدى الى خلط فى قبول خريجى الشعب فى غير الأقسام التى يعدون للدراسة بها وفق نظام التشعيب . ومن هنا فقد بدأ رجال التعليم والجامعات ، بل والكثيرين من أولياء أمور التلاميذ ، يستشعرون الحاجة الى التغيير ، بل والى اعادة النظر جذريا فى نظام التشعيب كله بالمدرسة الثانوية .

كذلك فإن الجامعات بدأت تفكر فى التوسع فى نظام تكامل التخصصات المعروف باسم (Multi - Disciplinary) فى بعض الأقسام وبعض الكليات وهو نظام عرفته شعبة الخرائط مثلا فى كلية الآداب ، حيث ينال الطلاب حظا أوفر من دراسة الرياضيات وعلم المساحة الهندسية الى جانب التخصصات الأدبية ، كما عرفته بعض أقسام كليات العلوم والطب التى جمعت جمعا تكامليا بين الجيولوجيا وعلوم الحيوان أو بين الفسيولوجيا والتشريح ، أو غير ذلك . كما أن بعض الكليات لجأت الى ما أصبح يسمى بالتأهيل المزدوجDouble Qualification خصوصا بين العلوم والهندسة ، أو بين العلوم وبعض الدراسات الطبية ، ونحو ذلك .

وأخيرا فإن بعض جامعاتنا قد عرضت خلال الدورة الثامنة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا اتجاهها الجديد الذى تساير به بعض التطورات فى أنماط الدراسات العليا بالخارج . وهى التطورات التى سبقتنا اليها الجامعات فى الغرب والشرق على السواء ، فى مجال التخصصات البينية مثل تخصص الطالب فى الطب وجانب من تخصصات الهندسة ، ليخرج الى تخصص جديد فى طب الأطراف الصناعية مثلا ، أو كالتزاوج بين بعض التخصصات فى العلوم والهندسة والزراعة ، ومن أمثلة ذلك الهندسة الزراعية وغيرها . وقد درس المجلس القومى للتعليم هذه التخصصات البينية عن طريق شعبة التعليم الجامعى وانتهى فيها الى توصيات محددة ، مؤملا ان تجد سبيلها الى التنفيذ فى جامعاتنا ابتداء من العام الدراسى ١٩٨١ / ١٩٨٢ ، أو الذى يليه . وهو تطور بعيد المدى فى فلسفة دراساتنا العليا وبحوثنا الجامعية ، يرجى ان يكون امتدادا قويا لنمط الدراسات المتكاملة القائمة فعلا فى بعض الكليات ، والذى يرجى التوسع فى تطبيقه فى دراسات ما قبل الدرجة الجامعية الأولى .

وهكذا نكون قد بدأنا تغيير نمط دراساتنا الجامعية تغييرا اساسيا عن طريق الدراسات البينية العليا والدراسة المتكاملة فى بعض الكليات وأقسامها فى المرحلة الجامعية الأولى . ولكن هذا قد أثار من جديد ضرورة ان يكون هناك اتجاه مقابل فى تكامل المعرفة وتحديد نطاق التخصص المبكر فى المدرسة الثانوية ، وهذا ما اقتضى ان يعيد المجلس القومى للتعليم دراسة موضوع التشعيب المبكر فى المدرسة الثانوية والعودة بتعليمنا الثانوى الى النظام المعمول به فى معظم بلاد العالم ، وهو نظام الاختيار بين المواد على نحو ما أوصى به المجلس منذ دورتيه الأولى والثانية (١٩٧٤ ، ١٩٧٥) .

وقد كان تفصيل ما أوصى به المجلس من قبل هو أن يعدل عن نظام التشعيب فى المدرسة الثانوية ابتداء من السنة الثانية (أى خلال السنتين الثانية والثالثة الثانويتين) فيلغى التشعيب الى شعبة أدبية وشعبة علمية ويدرس التلاميذ دراسات موحدة بالنسبة للغة العربية ولغة أجنبية أولى ، ويختار التلاميذ ست مواد علمية أو سبعا من بين المواد الأدبية والعلمية بحسب اختيار الطالب وميوله . ويكون نجاح الطالب وحصوله على شهادة اتمام الدراسة الثانوية مرتبطا بنجاحه فى جميع المواد التى يدرسها ، وبحيث تكون النهاية العظمى وكذلك النهاية الصغرى فى كل المواد متساوية ، كما يشترط نجاح الطالب فى مادة الـــدين .

على أن تحدد كل كلية المواد التى تشترطها كمؤهل للقبول بالكلية .

ولكن عندما عرضت التوصية على وزارة التربية والتعليم وعلى

المجلس الأعلى للجامعات منذ ست سنوات رؤى عدم الأخذ بها فى ذلك الوقت ، بل ان الوزارة رأت اضافة شعبة جديدة هى شعبة الرياضيات وكان المفروض ان يكون ادخالها على سبيل التجريب ، ولكنها استمرت حتى الآن ، رغم ان القرائن دلت على شئ من الاختلاط فى قبول خريجى هذه الشعبة فى غير الكليات التى أعدوا للقبول بها .

والآن فلعل الوقت قد حان لأن نراجع انفسنا ونقف وقفة واضحة وفاصلة أمام نظام التشعيب والتخصص المبكر فى إعداد ابنائنا فى المرحلة الثانوية العامة (الأكاديمية) التى يقصد بها فى معظم بلاد الدنيا التى قطعت مرحلة طويلة فى نظمها التعليمية على أنها مرحلة تعليم وتثقيف عام ، وليست مرحلة منتهية فى حد ذاتها ، فضلا عن أن اصول التربية السليمة تقضى بأن تتاح للتلاميذ قرب نهاية المرحلة الثانوية فرصة الاختيار بين المواد التى يدرسونها ، كل بحسب ميوله واستعداداته ، مراعين كذلك نوع الدراسة التى يريد الطالب أن يؤهل نفسه لها فى المرحلة الجامعية بحيث يركز على دراسة المواد التى يختارها بتوجيه من المدرسة ، وبحيث يترتب على ذلك أن يتجه الطالب فى الجامعة نحو كلية أو عدد محدود من الكليات التى يرغب فيها وتؤهله لها مواد دراسته فى آخر المرحلة الثانوية ، بدلا من النظام الحالى ، الذى تبينت عيوبه ، ولكننا لا نستطيع تغييره لأنه أقل الحلول سوءا فى مواجهة المأزق الذى دفعنا اليه بأبنائنا ذوى التخصص الصورى فى شعب الثانوية العامة الثلاث .

التوصيات

فى ضوء كل ما تقدم وتمشيا مع الاتجاه العالمى فى اعتبار المرحلة الثانوية الأكاديمية من التعليم فى جملتها مرحلة تكوين وتثقيف عام تنتهى فى نهايتها الى شئ من التخصص المحدود ، والذى يراعى ميول التلاميذ واستعداداتهم دون ان يمحو صفة التكامل بين ابواب المعرفة الأدبية والعلمية (بما فيها الرياضيات) ، وهى صفة أساسية لضمان استكمال التعليم الجامعى بأسلوب يحول دون انفصام الفكر والمعرفة بين الجامعيين ورجال المستقبل وقادته فى ميادين الفكر والنظر ، والعمل والتطبيق ، وتيسيرا على كلياتنا الجامعية فى أن تتجه بعض الشئ نحو تكامل المعرفة فى مناهجها وأقسامها سعيا فى النهاية الى تحقيق قدر من البينية فى مرحلة التخصص العالى ، على نحو ما سعت اليه الجامعات فى العالم خلال المرحلة المعاصرة من تقدم المعرفة وتكاملها ، ومن ترابط البحوث العلمية وتشابكها ، مما اصبح سمة من سمات عصرنا الحديث .

فى ضوء ذلك كله ، أوصى المجلس بما يأتى :

* يؤكد المجلس من جديد ما سبق ان أوصى به من العدول عن نظام التشعيب فى المدرسة الثانية العامة والأخذ بنظام الاختيار بين المواد على أساس ان يجمع الطالب بنسب متفاوتة بين المواد الأدبية والمواد العلمية (والرياضيات) وما يضاف من مواد فنية وعملية .

* يستمر العمل بنظام الدراسة العامة الموحدة المواد فى الصفين الأول والثانى بالمدرسة الثانوية العامة . ويقتصر الاختيار بين المواد (وبالتالى تحديد عددها الذى يدرسه الطالب ويمتحن فيه) على الصف الثالث الذى يتقدم الطالب فى نهايته الى شهادة الثانوية ، اذ لابد لتلاميذ الصف الثانى عام ١٩٨١ ان يستمروا وفق نظام التشعيب القائم ، ولا يطبق استمرار نظام الدراسة العامة فى الصف الثانى الا ابتداء من مجموعة التلاميذ الذين يقبلون فى الصف الأول بالمدرسة الثانوية اعتبارا من اكتوبر ١٩٨١ ، وبذلك يطبق نظام الاختيار فى الصف الثالث ابتداء من اكتوبر ١٩٨٣ ، ويكون أول امتحان للثانوية العامة وفق نظام الاختيار فى يونية ١٩٨٤ .

* وهناك بديل ثان يخشى ان تجد بعض مدارسنا صعوبات عملية فى تطبيقه من حيث توفير المدرسين وإعادة تنظيم أماكن الدراسة وغير ذلك ، فضلا عن انه لا يتمشى تماما مع ما نهدف اليه من تأخير التفريع الى أن يصبح الطالب أكثر قدرة على الاختيار . وهذا البديل هو أن يبدأ الاختيار ابتداء من الصف الثانى من الدراسة ، وإن كان مثل هذا سيجعل من الصعب على الطالب تعديل

اختياره أو العدول عن بعض المواد التى اختارها لأى سبب من الأسباب ، فى حين ان مثل هذا التعديل سيصبح سهلا اذا ما اقتصر الاختيار على الصف الثالث ، واراد الطالب ان يعيد دراسة هذا الصف ويعدل عن اختيار مادة أو مادتين بحسب النظام الذى تضعه المدرسة لذلك .

• تكون المواد التى يجب على الطالب دراستها والامتحان فيها بنجاح كالآتى :

١) مادة التربية الدينية ويشترط مجرد النجاح فيها دون أن تضاف الى المجموع .

٢) اللغات وهى اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية (اذا كان الطالب قد درس هذه اللغة الأجنبية الثانية فى الصفين الأول والثانى) .

٣) خمس مواد اخرى يختارها الطالب بشرط ان تكون واحدة منها على الاقل من بين مواد الآداب والعلوم بما فى ذلك الرياضيات وما يضاف من مواد فنية وعملية .

• تكون النهايات العظمى والصغرى للمواد الواردة فى ٢ ، ٣ متساوية ، الا اذا رؤى افراد اللغة العربية بنهاية عظمى او نهاية صغرى أعلى من باقى المواد ، ويكون القبول فى كليات الجامعة والمعاهد العليا (بعد الدراسة الثانوية) وفقا للمجموع العام مضافا اليه مجموع المواد التى تشترطها الكلية او المعهد اذا رأت االجامعة ذلك .

• يحدد المجلس الأعلى للجامعات وجامعة الازهر والوزارة المختصة بالنسبة للكليات والمعاهد العليا ومعاهد التدريب ومراكزه ، المواد الاختيارية المؤهلة للقبول فى كل كلية او معهد مقدما ، مع تحديد شروط ومستوى القبول بها ويعلن ذلك للطلاب مقدما حتى يستطيعوا اختيار مواد الدراسة التى يرغبون فى متابعتها بالصف الثالث ، ولايجوز تعديل المواد المؤهلة للقبول بالكليات والمعاهد الا فى نهاية العام الدراسى السابق على التحاق الطلاب بالصف الثالث .

تحديث إدارة التعليم وتنظيم هياكله

اولا : مقدمة :

– التعليم (والتربية) دعامة من الدعامات الأساسية لتحقيق تطور المجتمع نحو حياة افضل ، وحتى تاخذ العملية التعليمية مسارها الصحيح على اى مستوى من مستويات ادائها نحو تحقيق اهدافها فى بناء مواطن مصرى قادر على المشاركة فى تطوير المجتمع ، فإنه من الضرورى ان تتوافر لهذه العملية عدة عناصر يأتى فى مقدمتها : الادارة الكفء القادرة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والبرمجة والتنفيذ والرقابة بدءا من المدرسة وهى الوحدة الأساسية للتعليم وصولا الى المستويات العليا للادارة .

– ورغم ان وزارة التربية والتعليم كانت – منذ اكثر من أربعين عاما سباقة بين الوزارات على طريق الأخذ بنظام اللامركزية الادارية ودعمه والتوسع التدريجى فيه وتفويض بعض السلطات المركزية للوحدات الادارية التى أنشأتها على مستوى المحليات ، كما زودتها بالقيادات والقوى البشرية اللازمة لها مما كان له أكبر الأثر فى انتشار مؤسسات التعليم فوق رقعة مصر كلها ، إلا أن تطور هذه الادارة وتحديثها على كل مستوياتها بما يستجيب للتطورات العصرية من ناحية ، وبما يواكب ظهور نظام الإدارة المحلية وتطويره الى نظام للحكم المحلى (بمقتضى

القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩) من ناحية ثانية ، وبما يتمشى مع ما تهدف اليه الوزارة حاليا من تحديث التعليم وتطويره فى كل مجالاته وأنظمته المختلفة من ناحية ثالثة – قد اصبح مطلبا ملحا .

ثانيا : المفهوم الحديث للادارة التعليمية العلمية :

لقد تطور مفهوم الادارة التعليمية تطورا سريعا معتمدا فى ذلك على تطور مفاهيم ادارة الاعمال والصناعة من ناحية والتطور الكبير فى ميدان التعليم وممارساته من ناحية أخرى ، فالادارة التعليمية وهى جزء من الادارة العامة يتضمن مفهومها عدة جوانب أساسية ، منها اتخاذ القرار وحسن التوجيه والتنظيم والقيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤسين بأسلوب ينمى فيهم روح التجاوب واحترام القادة والشعور بالرضا والحرص على تحقيق الأهداف التعليمية ، على أن يتم ذلك فى جو مناسب من العلاقات الانسانية وتحقيق الهدف من وجود الادارة بأقصى ما يمكن من وفرة فى الوقت والمال ، كذلك تتمثل الادارة التعليمية فى مجموعة من العمليات بينها وبين المؤسسات الأخرى وبينها وبين بعضها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية – وهى أيضا بهذا المعنى – شأنها شأن الادارة فى الميادين الاخرى وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها .

والمتتبع لمشكلات التعليم فى مصر ، يجد أن قدرا كبيرا من هذه المشكلات انما يمثل فى جوهره مشكلة ادارية نشأت وقامت على الابتعاد – لحد كبير – عن الممارسة الحقيقية لمفهوم الادارة بمعناها العلمى ، وان تصحيح المسار لا يتأتى الا بترشيد مجالات العمل الادارى وفقا للمفهوم الذى سبق ان اوضحناه .

ثالثا : بعض المبادئ والاعتبارات الحاكمة فى تطوير الادارة التعليمية :

ولكى يتسنى للادارة التعليمية تحقيق اغراضها بنجاح ، عليها أن تستهدى بمجموعة من المبادئ والاعتبارات من أهمها :

- أن تتمشى أهداف الادارة التعليمية مع أهداف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية .
- أن ترتبط بأهداف النظام التعليمى ومكوناته من تلميذ ومعلم ومنهج وكتاب وطريقة تدريس ونشاطات داخل المدرسة وخارجها ، وعلاقات بين المدرسة وبيئتها الى غير ذلك .
- أن تكون ادارة مرنة تتكيف وتتلاءم مع الظروف الجديدة والمتغيرات من حولها .
- ان ينظر الى الادارة التعليمية على أنها علم وفن (مهنة) ، تستخدم المعرفة المنظمة المتاحة (العلم) وتطبقها فى ضوء الواقع العلمى لتحقيق نتائج مطلوبة (مهارة وفن) ذلك ان العلم والفن لا يعتبران بديلين لبعضهما ، وانما يكمل كل منهما الآخر .
- أن تتميز بالكفاءة والفاعلية عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة .
- أن تتحدد فى إطارها مجموعة القواعد التى ترشد المسئولين فى القيام بأعمالهم .
- ان تقوم بوضع البرامج الزمنية التى تبين الأعمال المطلوب القيام بها ترتيبا زمنيا .
- ان تصمم الهياكل التنظيمية للادارة التعليمية بحيث تقسم الواجبات المطلوب القيام بها فى وحدات ادارية فى ضوء توجيه دقيق للاعمال والمسئوليات بما يمكن من اسنادها الى اشخاص ، بغرض تحديد المسئولية فى كل مجموعة من الوظائف وتفويض السلطة الملائمة للقيام بهذه الواجبات ، وان تربط المناصب الادارية المختلفة ببعضها من الناحيتين الأفقية والرأسية بقصد تنسيق المجهود الجماعى .
- ان تعمل على تنمية الهيئة الادارية ويتأتى ذلك أولا بوضع الاداريين المسئولين عن الوحدات الادارية كل فى موقعه المناسب ، وثانيا عن طريق الاعداد والتدريب على العمل لكل فرد من الأفراد العاملين بالادارة ، وثالثا بأن تسمح بتكوين الأطر الادارية من داخلها .
- مداومة الاتصال بالمرؤسين وارشادهم عن كيفية اتمام الأعمال

بواسطة اصدار التعليمات والشرح والوصف ... الخ .

– العمل على رفع معنويات المرؤسين والالتزام بمفاهيم القيادة بقصد الحصول على جهدهم البناء ومعونتهم الاختيارية فى تنفيذ الأعمال .

– العمل على تحديد المقاييس أو المعايير الرقابية التى يمكن بواسطتها معرفة ما اذا كانت الأعمال التى تمت وتتم بواسطة الأفراد مطابقة للأعمال التى تقرر انجازها .

– وأخيرا قياس الأداء (الناتج) بواسطة المعايير الرقابية لمعرفة مدى تنفيذ الخطة .

رابعا : حتمية تطوير الادارة التعليمية وتحديثها فى مصر :

لقد اوضحت مجموعة من المتغيرات ضرورة تطوير الادارة التعليمية ، ويمكن ايجاز هذه المتغيرات فيما يلى :

– ان تطوير النظام الادارى المصرى واتجاهه القومى نحو الحكم المحلى وإعطاء المحافظين سلطات رئيس الجمهورية وإعطاء السلطات التعليمية فى الاقاليم السلطات التنفيذية لوزارة التربية والتعليم – يتطلب تحديد علاقات هذه الادارات بديوان وزارة الدولة للتربية والتعليم من ناحية ، وكذلك تحديد مسئولياتها وواجباتها المختلفة سواء فى جوانب التخطيط المحلى لشئون التعليم متمثلا فى كل مقومات العملية التعليمية (فنية وادارية) ، وما يجب ان يكون عليه دورها فى المشاركة فى رسم السياسة التعليمية ، وصلاحيات تكييف المناهج والخطط الدراسية ، وتعديل الكتب المدرسية حسب الحاجات المحلية ، ورسم سياسة المبانى المدرسية ، وتجهيز المدارس الواقعة فى دائرتها ، والعمل على حصر احتياجاتها من المعلمين واعدادهم وتدريبهم لمراحل التعليم المختلفة ، واجراء البحوث والتجديدات التربوية متعاونة فى ذلك مع كليات التربية الاقليمية .

– ان التغير الذى طرأ على وزارة التربية والتعليم فى ظل نظام الحكم المحلى واعتبارها وزارة دولة مسئولة فقط عن التخطيط والرقابة والارشاد والمتابعة يتطلب بالضرورة أن يعاد النظر فى الصورة الهيكلية التنظيمية لادارات الديوان وكذلك الصورة الهيكلية النمطية للوحدات الادارية بإدارات التعليم بالمحافظات .

– ان الاتجاهات السياسية نحو تحديد الديمقراطية السياسية وممارستها فى مختلف المؤسسات ، يستدعى بطبيعة الحال تحقيق مشاركة جماهيرية أكبر واوسع فى إدارة مؤسسات التعليم ، ويرتبط بذلك ضرورة التوسع فى اتجاه مبدأ ديمقراطية الادارة التعليمية على المستوى المركزى وما يقتضيه ذلك من تنظيم علاقات الادارة التعليمية على مستوى المحافظة ، والمجلس الشعبى المحلى ، والمجلس التنفيذى والمستويات الأدنى .

– كذلك فإن التطور فى نظم التعليم والاتجاه نحو ربطه ربطا قويا بالبيئة فى ظل مفاهيم التعليم الأساسى ، وتوجيه التعليم نحو تحقيق أهداف المجتمع ، الى جانب ظهور صيغ تعليمية جديدة مثل التعليم على مدى الحياة ، والتعليم غير المدرسى ، وتعليم الكبار ، والتعليم قبل الأساسى ، وما يرتبط بذلك من تقديم صيغ جديدة للتعليم غير المدرسى ، تفرض كلها وجوب تطوير إدارة التعليم وتحديثها .

– وأخيرا فإن التقدم الذى حدث فى المفاهيم والتطبيقات الخاصة بنظم الادارة وأدواتها واستعانتها بالتكنولوجيا الحديثة ، الى جانب الاهتمام بحساب الزمن ، وما يستوجبه ذلك من ضرورة البت السريع فى الأمور ، واتخاذه القرارات فى الموقع ، ثم ضرورة الاستعانة بأساليب جمع وحفظ وتصنيف واسترجاع المعلومات بما يحقق مرونة أكثر فى صياغة القرار واتخاذه وتنفيذه ، أو تعديله وتصحيحه ، كل ذلك يفرض نفسه على عملية تطوير وتحديث الادارة التعليمية .

خامسا : المشكلات التى تواجه الادارة التعليمية فى واقعها الحالى :

والدارس لنظام الادارة التعليمية الحالية يلمس بأنها بواقعها الحالى

تواجه بعض المشكلات التى فرضتها ظروف التوسع وانتشار التعليم فى كافة أرجاء البلاد . ويمكن ايجاز هذه المشكلات فيما يأتى :

– ان الاتجاه نحو لا مركزية التعليم قد اقتصر فى معظمه على تفويض المحليات معظم الصلاحيات الادارية دون أن يصاحب ذلك تفويض مواز فى الصلاحيات الفنية .

– ان اللامركزية على المستوى الاقليمى لم تتدرج – الى حد كبير – الى مستويات الادارة المحلية فى المركز ، المدينة والحى والقرية وصولا الى المدرسة .

– ان وظائف الادارة التعليمية فى مواقع غير قليلة تعتمد على أساليب روتينية الى جانب الاعتماد على القدرة الشخصية فقط فى صنع القرارات ، ولعل السبب فى ذلك يرجع أساسا الى نظام شغل الوظائف الادارية بقيادات ينقصها الإعداد والتدريب المتخصص ، وذلك الى جانب عدم توفر كفاية العناصر الضابطة للانتقاء والاختيار .

– القصور فى سلطة اتخاذ القرار او احجام الكثير من القيادات عن ممارسة اتخاذ القرار .

– وجود نوع من النمطية فى التنظيم الادارى على كل المستويات بغض النظر عما تستلزمه من تنوع يتمشى مع طبيعة وحاجات كل اقليم او محافظة ، ويتجلى ذلك فى صيغ التنظيمات الادارية فى كل الادارات التعليمية بصيغة واحدة من حيث تنظيم الاجهزة ومعدلات الوظائف بها رغم اختلاف ظروف كل محافظة عن الأخرى .

– التضارب فى التوجيهات الصادرة من عدة مصادر منها :

- ديوان الوزارة بالقاهرة .
- ديوان المحافظة .
- الأجهزة الشعبية المحلية .

وكان من نتيجة ذلك أن تحللت بعض الادارات التعليمية من بعض مسئولياتها وأداء بعض واجباتها المعتادة مما أدى إلى عدم فاعلية الجهد المبذول وإضعاف كفاءة المؤسسات التعليمية بوجه عام .

– القصور فى بعض مدخلات العملية التعليمية بما يعوق الأجهزة الادارية بمشكلاتها الحالية – عن أداء العمل بكفاءة ، وتتمثل أهم نواحى القصور فى هذه المدخلات فيما يأتى :

- عجز مستوى بعض القيادات التى تتولى إدارة التعليم سواء من الناحية الادارية أو الفنية .
- نقص كبير فى بعض نوعيات هيئات التدريس .
- عدم كفاية الأبنية المدرسية مما ترتب عليه فى عدد غير قليل من المواقع – ارتفاع فى كثافات الفصول وعدم استطاعة تنفيذ اليوم المدرسى الكامل والاضطرار الى تشغيل المدارس اكثر من فترة دراسية فى اليوم الواحد .
- عجز كبير فى التجهيزات والأثاث وأدوات المعامل ووسائل التعليم .

– هذا إلى جانب وجود بعض الخصائص الثقافية والحضارية العامة بالمجتمع مما ينعكس اثرها السلبى على الادارة التعليمية بخاصة .

– وفى هذا الصدد أيضا فإننا نشير أخيرا الى الآثار العكسية التى تتركها بعض المسائل على الادارة التعليمية بصفة عامة ومنها :

- عدم كفاية الاعتمادات المالية التى تكفل حسن سير الوحدات التعليمية الادارية .
- عدم توافر الهدوء والاستقرار للعاملين فى حقل التعليم لقلة مرتباتهم واجورهم .
- القصور فى القوانين واللوائح المتبعة فى نظام الادارة بما لا يسمح بابعاد العناصر المعوقة عن مواقع العمل .
- قصور النظام الادارى القائم عن اتاحة الفرصة للعاملين المجدين للترقى وهم فى مواقعهم .

سادسا : تنظيم هياكل التربية والتعليم وأجهزتها :

ان علاج المشكلات التى تعانى منها الادارة التعليمية فى مصر بواقعها الحالى والمبادئ والاعتبارات الحاكمة التى يتطلبها تطوير الادارة التعليمية بمفهومها الحديث ، وحتميات تطوير الادارة التعليمية

فى مصر ، يقتضى اعادة النظر فى بنى وهياكل وزارة التربية والتعليم .

ومع أن إدارة التعليم قد تأثرت فى السنوات الأخيرة باتجاه الدولة نحو تحقيق مزيد من الديمقراطية وإعطاء مزيد من الصلاحيات لأجهزة الحكم المحلى والتخفيف من مركزية الادارة ، ومع ما يقتضيه القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ بشأن نظام الحكم المحلى من انتقال كافة السلطات التنفيذية من انشاء وتجهيز وإدارة المدارس على اختلاف نوعياتها ومراحلها الى وحدات الحكم المحلى بالمحافظات والمراكز والمدن والأحياء والقرى ، فإن الأمر ما يزال يعزز المطلب بضرورة تنظيم هياكل وبنى اجهزة التربية والتعليم فى مستوياتها المختلفة بما يحقق توفير فاعلية اكبر لهذه الأجهزة .

ويقتضى ذلك بطبيعة الحال ان يؤخذ فى الاعتبار ببعض الأمور من أهمها ما يأتى :

– تحديد العلاقة بين الأجهزة المركزية والاجهزة المحلية وإعادة تنظيمها بما يحقق صيغة التعاون بين هذه الأجهزة من ناحية ، والغاء الوحدات ذات الصبغة التنفيذية من الأجهزة المركزية وتعزيزها فى الأجهزة المحلية وتوظيف خبرات الأجهزة المركزية لتكون فى خدمة هذه الأجهزة .

– تبسيط الاجراءات وتوصيف الوظائف وتحديد مسئولياتها .

– تفويض السلطات التعليمية على اختلاف مستوياتها فى اتخاذ القرار وتنفيذه وانسياب خط السلطة حتى أدنى مستوى .

– مرونة الهياكل التنظيمية لادارة التعليم بما يمكنها من معالجة المشكلات المختلفة ، وتخليص وحدات التنظيم من ازدواجية المسئولية ، بما يتيح تبعية المرءوس لرئيس واحد فى الوحدة الادارية .

– اختيار القيادات الادارية على أساس معيار الكفاية قبل أى معيار آخر ، مع توفير القيادات ذوى الكفاءة واعدادها وتدريبها قبل توليها الوظائف التى تعين فيها .

– تناسب حجم كل جهاز من حيث العمالة (كما ونوعا) مع الواجبات المنوطة به .

– تحديد العلاقات الرأسية بين وحدات التنظيم الادارى ، وكذا تحديد العلاقات الأفقية بين وحدات التنظيم الادارى من ناحية والأجهزة الشعبية المركزية أو المحلية من ناحية أخرى .

– أن يستهدف التنظيم الادارى الربط بينه وبين صالح العملية التعليمية من الناحية الفنية .

وفى ضوء هذا كله يمكن ان نتصور هيكل ووحدات أجهزة التربية والتعليم على النحو الذى أوضحناه فى الدراسة التفصيلية ، ويتلخص فيما يأتى :

أ) بالنسبة الى الأجهزة المركزية ، وتتضمن :

– مجلس أعلى للتعليم يرأسه الوزير ويضم أعضاء مختارين من مجالس التعليم الإقليمية والمحلية وآخرين معينين .

ويختص هذا المجلس بدراسة وسائل تنفيذ وتطبيق فلسفة التعليم على المستوى القومى ، ورسم البرامج الزمنية التى يتم فى إطارها تنفيذ هذه السياسة ، ومتابعة أعمال المجالس الاقليمية وتقديم المشورة لها والاهتمام بالبحث التربوى على المستوى القومى ودراسة ميزانيات التعليم واعتمادها ، وتعتبر قرارات هذا المجلس ملزمة .

– مجالس نوعية يرأسها وزير التربية والتعليم .

– قطاع التخطيط والمتابعة .

– قطاع الخدمات والعلاقات .

– قطاع الأمانة العامة .

– المركز القومى للبحوث التربوية .

ب) وبالنسبة للأجهزة المحلية بالمحافظات ، فتتضمن :

– مجلس التعليم الاقليمى ويرأسه المحافظ .

– اجهزة التخطيط والمتابعة ، الشئون الفنية والتوجيه الفنى ، جهاز شئون التعليم وإدارته ، الاحصاء ، الوسائل التعليمية ، التدريب

والتأهيل ، الامتحانات ، التغذية ، الخدمات والنشاط الطلابى ، الشئون القانونية ، الشئون المالية والادارية ، الشئون العامة ، العلاقات العامة والاتصالات، تنسيق الوظائف والإعارات .

ج) أما بالنسبة لمستوى المدينة أو الحى أو المركز أو مجموعة القرى فى المجلس القروى فتتضمن اجهزته :

– مجلس التعليم المحلى ويرأسه رئيس مجلس المدينة أو الحى أو المركز أو القرية .

– أجهزة الشئون الفنية والموجهين ، شئون التعليم وإدارته ، الإحصاء ، الوسائل التعليمية ، الامتحانات ، التغذية ، الخدمات الطلابية ، الشئون المالية والادارية ، العلاقات العامة .

– وتجدر الاشارة هنا الى أن هذه التنظيمات المقترحة إنما تمثل هيكلا عريضا يتيح للمحافظات أن تتصرف فيه بمرونة وبما يتمشى مع احتياجاتها حتى لا تكون هناك صيغة واحدة تلتزمها كل الاقاليم .

د) وأما بالنسبة للمدرسة :

وهى الوحدة الإدارية الأساسية والأصلية فى أى تنظيم إدارى للتعليم ، ومن ثم يجب البدء بها والتركيز عليها والتدرج معها وصولا الى إدارة التعليم المركزية ، ويقترح أن يكون لها مجلس إدارة يرأسه مدير أو ناظر المدرسة ويضم ممثلين للعناصر التالية :

المدرسون الأوائل – الاداريون – الآباء وقادة المجتمع .

وفى هذا الصدد ينبغى ان يتوسع فى تفويض الصلاحيات لمديرى المدارس ومجالس ادارتها وإعطائها الكيان المتكامل ماديا ، وتنشا لها وحدة حسابية مستقلة .

التوصيات

* التاكيد على دور المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دراسة واقتراح السياسات التخطيطية لشئون التعليم على المستوى القومى ، وتحديد الإطار العام للتربية ، ومتابعة نتائج تنفيذ الخطط وتقييمها ، وكذلك التاكيد على دور الاجهزة التنفيذية فى وضع توصيات المجلس موضع التنفيذ .

* إنشاء وتكوين المؤسسات التالية :

– مجلس أعلى للتعليم يرأسه الوزير .

– مجلس التعليم الاقليمى ويرأسه المحافظ .

– مجلس التعليم المحلى ويرأسه رئيس مجلس المدينة او المركز أو الحى أو رئيس المجلس القروى .

– مجلس ادارة المدرسة ويرأسه مدير أو ناظر المدرسة .

* تحويل اختصاصات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالمسائل التنفيذية والأمور الفنية الى المحافظات ، وذلك فيما عدا ما تقوم به الوزارة من اختصاصات تخطيطية واشرافية ، واعادة بناء أجهزة التربية المحلية بحيث تستطيع القيام بتنفيذ المهام الموكولة اليها – ويرتبط بذلك إعادة النظر فى الاجهزة القائمة على المستوى المركزى والغاء تلك الاجهزة التى تمارس أعمالا تنفيذية لانتفاء الغرض منها .

* تحديد دور الاجهزة المركزية والاجهزة المحلية من خلال توصيف دقيق لمهام هذه الاجهزة واختصاصاتها ، وتوضيح علاقة كل منها بالاخر ، وبما يحقق ان تقوم الاجهزة المركزية بمهام التخطيط العام بالمشاركة مع الاجهزة التنفيذية والمتابعة والرقابة ، وأن تحدد مهام الاجهزة المحلية بالتخطيط المحلى فى ضوء المخطط العام ، والقيام بالعمليات التنفيذية فى ضوء المخطط العام والمحلى . ويتطلب ذلك – ايضا – تحديد نظم الاشراف والمراقبة ووظائف كل إدارة ومعدلاتها وعدد الموظفين الذين يعملون تحت إشراف واحد بما يكفل أن يتلقى المرؤس توجيهاته من جهة واحدة .

* ان يراعى فى تشكيل أجهزة الادارة التعليمية على اختلاف مستوياتها ، المبادئ الآتية :

– أن تعبر عن أهداف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية .

– أن ترتبط باهداف النظام التعليمى ومكوناته من منهج وكتاب ومعلم

وتلميذ وطرق للتدريس ونشاطات داخل المدرسة وخارجها ، وعلاقات بين المدرسة وبيئتها .

– أن تحقق أكبر قدر من المرونة بما يمكنها من التكيف المستمر مع التطورات المتلاحقة .

– أن تحقق كفاية وفاعلية أعلى من خلال استخدام امثل للموارد البشرية والمادية المتاحة .

* ان تحدد أجهزة الادارة التعليمية الأهداف التربوية تحديدا واضحا معلنا أمام جميع العاملين فى المستويات الادارية المختلفة ، وبما يحقق اتساق حركة جميع التنظيمات الادارية صوب تحقيق هذه الأهداف .

ويرتبط بذلك تحديد مستويات هذه الأهداف حسب مستويات التنظيم الادارى بدءا من المدرسة الى الأجهزة المركزية بحيث تتضح أدوار كل من هذه المستويات فى تنفيذ الأهداف الواضحة المعلنة ، وبحيث يكون مدى تحقيق هذه الأهداف هو معيار كفاءة العمل الادارى التربوى .

* اعادة النظر فى التنظيم النمطى للادارة التعليمية فى جميع مستوياتها ، مع وضع المؤشرات العامة التى يستهدى بها فى تنظيم مديريات التعليم وإداراتها بالمحافظات فى ضوء الطبيعة المتميزة لكل محافظة وظروفها الاقتصادية والجغرافية وواقعها التعليمى الحالى والمستقبلى .

* إعادة تنظيم خطوط السلطة وتفويض صلاحيات منها الى كل مستوى من المستويات الأدنى فى التنظيم الادارى . على أن يتحدد خط هذه السلطة بمجال المهام والوظائف المنوطة بكل موقع من مواقع التنظيم الادارى ، كجزء من التخطيط الشامل لعمل التنظيم الادارى بأسره .

على أن يتضمن ذلك توصيفا واضحا للوظائف وتحديدا دقيقا لمجال السلطة المستقلة لكل قيادة إدارية بما يمنع التداخل والازدواج فى السلطة والمستويات على السواء ، ويتيح ان تتلقى كل قيادة إدارية السلطة المخولة لها من أعلى وتمارسها مسترشدة بالتخطيط الشامل لعمل الوزارة .

* ان تكون للمحليات الصلاحيات الآتية :

– صلاحيات فنية تتضمن تخطيط العملية التعليمية حسب الحاجات البيئية المحلية .

– ادخال بعض تعديلات على المناهج والكتب لتكييفها حسب الحاجات المحلية وذلك بما لا يمس الأساسيات القومية التى تضعها الجهات المركزية .

– المرونة فى تنفيذ الخطط الدراسية حسب الظروف المحلية ، مع الالتزام بالحد الأقصى لأيام الدراسة وعدد الحصص .

– الصلاحيات الكاملة فى قبول التلاميذ وتحويلهم وفق قواعد عامة تقررها السياسة المركزية .

– السلطات التى تمكن كل مستوى إدارى من حسن اتخاذ القرار وتنفيذه ومتابعته ، وما يرتبط بذلك من حقوق الثواب والعقاب بتقويم موضوعى لنتائج التنفيذ .

* صلاحيات تتعلق بتفويض المحافظات اقتراح الميزانيات الخاصة بالتعليم فى دائرتها وحق التصرف فى توزيع ما يعتمد لها على الوحدات المحلية على مستوياتها المختلفة . هذا الى جانب ماقد يفرض من رسوم محلية تعينها على مواجهة ما تتطلبه الخدمة التعليمية بدائرتها الجغرافية .

* تنظيم مستويات اتخاذ القرارات وتوجيهها ، بأن يختص ديوان وزارة التربية والتعليم بالتوجيهات العامة ، وديوان المحافظة بالتوجيهات التفصيلية ، والمتابعة المحلية فى ضوء التوجيهات العامة والتفصيلية .

* لما كان نجاح اى قيادة إدارية فى أداء عملها يتوقف على قدر السلطة الممنوحة لكل مستوى إدارى يقابل المسئولية المتاحة ، فيقترح إعادة تنظيم خطوط تفويض السلطة بدءا من المستويات المركزية وصولا

الى المدرسة ، وذلك بما يحقق التوافق بين سلطة أى مدير ومسئولياته فى العمل .

* دعم دور المدرسة كوحدة تعليمية لها كيانها وتنظيمها الادارى ، وإتاحة فرص تحملها مسئولياتها كاملة فى توجيه وتدريب المعلمين وقبول التلاميذ وتحويلهم ، ورفع الكفاءة الداخلية للمدرسة وتخليصها كوحدة إدارية من عقم الاجراءات المالية وإتاحة الفرصة لها لمباشرة كافة المسائل المالية والادارية والمخزنية .

* وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الادارية واختيارها واعدادها وتدريبها من خلال :

– إعداد بطاقة مهنية للعاملين فى حقل التعليم تصحبهم منذ بدء تعيينهم وتوضح فيها عناصر تفوقهم فى مجال العمل وما يحصلون عليه من برامج تدريبية وخبرات متجددة ، وتكون من المحكات الأساسية عند انتقائهم لوظائف الادارة أو التوجيه الفنى .

– الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الادارية أو إرسالهم فى بعثات خارجية وداخلية ، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد فى الادارة التعليمية .

– دعم تخصص الادارة التعليمية فى كليات التربية وفتح المجالات فيها امام القيادات الادارية العاملة فى ميدان التعليم للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الادارة العليا .

– الربط بين الترقية والوظيفة لجذب العناصر الممتازة .

– توفير حــوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعا لهم .

* دعم دور المشاركة الشعبية فى المسئولية التعليمية علاجا لمشكلات قصور المدخلات التعليمية ، وذلك بما يتيح للمحليات بحث الحلول المحلية الذاتية التى يمكن بها معالجة بعض المشكلات .

* يقتضى التنظيم الادارى الجيد المواءمة بين المركزية واللامركزية لكى يتحقق مزايا كل منهما ، وهذا يقتضى أن يكون هناك استخدام متوازن لتنظيم المركزية واللامركزية فى الادارة ، وما يرتبط بها من تفويض للسلطة بما يكفل الاستفادة من عطاء كلا النظامين ، سواء فى تيسير الخدمة التعليمية ، أو تحقيق كفايتها والارتفاع بمستوى الأداء فيها ، كما يتطلب دعم نظم الاتصال بين الاجهزة المركزية واللامركزية .

* ان تراعى اجهزة الادارة المحلية فى أعمالها تحديد أهدافها تحديدا واضحا ورسم السياسات التى ترشد المسئولين فى قيامهم باعمالهم ، والتنبؤ بما ستكون عليه الأحوال فى التشغيل ووضع البرامج الزمنية التى تبين الأعمال المطلوب القيام بها ، وتصميم الهياكل التنظيمية مع تحديد المسئوليات وربط المواقع الادارية ببعضها أفقيا ورأسيا ، وتنمية المعايير الرقابية ، وقياس الأداء ودراسة أسباب الانحراف عن تنفيذ الخطط .

* نظرا للتوسع الكبير فى حقول المعرفة مع التخصص الزائد فيها وحتى تتحقق الاستفادة من أكبر قدر متاح من الطاقات البشرية ذات الخبرة الخاصة المتميزة المتوافرة فى مختلف التخصصات والمجالات ، فإنه يقترح التوسع فى الاستفادة بالمجالس الاستشارية بما يكفل مشاركة الهيئات المستفيدة من التعليم فى وضع السياسة التعليمية ، وكذا الاستعانة باللجان الدائمة والمؤقتة بما يكفل تقديم الخبرة المتطورة من ميادين متعددة سواء بالنسبة لصـــنع القرار او تنفيذه.

* الإيمان على كل المستويات بان الادارة علم وتخصص ، كما أنها فن يستخدم فيها العلم والمعرفة فى تصميم حلول لما يواجهه الادارى من مشكلات ادارية .

* باعتبار ان التوجيه الفنى على اختلاف مستوياته يمثل قطاعا تنظيميا فى هيكل إدارة التعليم سواء على المستوى المركزى أو المحلى ، وله دوره الهام فى تطوير العملية التعليمية ، كما أن له مكانته المتميزة فى العمل ، فإن الأمر يقتضى إجراء دراسة خاصة له لتحديد دوره برسم هياكله وبحث سبل الارتفاع بكفاءة العمل فيه .

رعاية الطفولة والتربية الأسرية

تناول المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى بداية دورته الثامنة ٨٠ / ٨١ بالدراسة موضوع رعاية الطفولة والتربية الأسرية . والواقع ان موضوع هذه الدراسة بشقيه انما يشكل كلا عضويا متكاملا . فالطفل هو نتاج الاسرة ، والأسرة بدورها هى الوسط الطبيعى الذى ينشأ فيه الطفل . ومن ثم فإن الارتباط بين الطفل والأسرة وتبادل التأثير والتأثر بينهما - تعتبر جميعها من حقائق الوجود .

وهنا نشير الى أن هذه الدراسة وهى تعالج شئون الطفل وأسباب ووسائل رعايته فى باب خاص بها قد استلزمت البحث فى العلاقات الأسرية وما يجب أن تكون عليه لكى تصبح علاقات سوية تؤثر ايجابيا فى رعاية الطفل وتنشئته ، كما تستلزم هذه الدراسة البحث فى التربية الأسرية التى من الواجب العمل على النهوض بها . ودراسة الوسائل التى يمكن أن تحقق بها هذه التربية خدمة للطفولة والمجتمع .

أولا : رعاية الطفولة :

لاشك ان البحث فى مجال رعاية الطفولة قبل سن المدرسة إنما ينطلق أساسا من طبيعة هذه المرحلة المبكرة من حياة الفرد بخصائصها ومميزاتها وحاجاتها ودوافعها وأساليب إشباع هذه الحاجات والدوافع . وخاصة أن علماء النفس قد اجمعوا على أن نواة شخصية الطفل تتكون فى هذه المرحلة .

ومن ذلك فإن للطفولة فى مجتمعنا بعض المتطلبات النوعية والمشكلات الخاصة يتناولها هذا البحث بالتحليل والتصنيف ، ودراسة الخدمات المتاحة لتحقيق تلك المتطلبات وحل هذه المشكلات .

ويتحدد إطار هذه الدراسة طبقا لما ورد فى التقرير المفصل لشعبة التعليم العام والتدريب فى الفترة الأولى من حياة الطفل منذ الميلاد حتى سن السادسة ، وهى الفترة السابقة على أولى مراحل التعليم العام الذى التزمت الدولة بنص الدستور بتوفير أسبابه لجميع ابناء الشعب . فهذه المرحلة المبكرة تشغل اهتمام الكثير من مؤسسات الدولة والهيئات العامة والخاصة كل منها فى إطار اختصاصها ، ومن ذلك وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة ووزارة التموين ومراكز دراسات الطفولة بالجامعات وكليات التربية ، وكذلك الجمعيات والاتحادات التى تعمل فى ميدان الطفولة والأسرة ، ورغم ذلك فإن الموقف فى مجمله يحتاج الى المزيد من تنظيم الجهود وتنسيقها والتوسع فى الخدمة وترشيد توزيعها مما سيأتى بيانه خلال هذه الدراسة .

ومن ثم نجد هذا البحث يتناول الرعاية الصحية للطفل قبل وبعد الولادة ، سويا كان أو معوقا ، وما يمكن أن يتعرض له من إصابات مرضية فى حياته . ولا تقتصر هذه الرعاية على الناحية الجسمية والوظيفية فحسب بل تمتد الى الناحية النفسية .

ومن المسلم به ان صحة الطفل منذ أن يتخلق جنينا تتوقف الى حد كبير على صحة الأم ، الأمر الذى تطرقت اليه هذه الدراسة . والى ما يجب أن تحظى به الأم من رعاية صحية فى اثناء الحمل وأثناء الوضع وما يلى ذلك .

وتتطرق الدراسة ، من بعد ذلك ، الى نمو الطفل العقلى وتطور خبراته ومعلوماته فتتناول تربيته من خلال الحضانات وأنواعها المختلفة ورياض الأطفال التى تهيؤه لدخول أولى مراحل التعليم .

وبالاضافة الى ما تقدم تستطرد الدراسة الى بحث بعض الخدمات الخاصة التى تقدم لأطفال يعانون من مشكلات نوعية أغلبها اجتماعى نفسى كالأطفال مجهولى النسب والأيتام وغيرهم .

وفى جميع هذه الحالات تقترن الدراسة بما يناسبها من توصيات يراها المجلس خطوة على الطريق المؤدى الى حسن مواجهة المواقف

وحسم المشكلات عاجلا أو آجلا ، فضلا عن التوسع فى الخدمات وتحسينها .

وفى هذا الصدد نشير الى أنه قد سبق للمجلس أن قام فى دوراته الثالثة والخامسة والسادسة بدراسات مختلفة عن تربية الطفل قبل المرحلة الابتدائية ، وأصدر بشانها العديد من التوصيات التى قامت الدولة بتحقيق بعضها ومن اهمها اصدار تشريع خاص بالحضانات . اذ صدر القانون ٥٠ لسنة ١٩٧٧ وكذلك التوصية الخاصة بإنشاء مجلس أعلى لرعاية الطفولة الذى تم انشاؤه فعلا .

ثانيا : التربية الأسرية :

وفى نطاق التكامل بين مفهوم الطفولة والأسرة فقد عالجت الدراسة التى قام بها المجلس الاسرة كتنظيم اجتماعى مع التركيز المناسب على دور الأم ورعايتها صحيا واجتماعيا واقتصاديا وتشريعيا تحت ظروف الحياة المعاصرة فى بلادنا ، وكذلك الخدمات الميسرة حاليا للأسرة وخاصة بالنسبة للأسرة التى تعانى من مشكلات تعترضها والرأى والتوصية فى كل ذلك .

ونشير فى هذا الصدد الى ما جاء فى دستور ١٩٧٧ فى المواد ٩، ١٠ ، ١١، ١٦ من التاكيد على أهمية الأسرة وواجب الدول ازاء الأمومة والطفولة والناشئة ، وكفالة الدولة التوفيق بين واجبات المرأة نحو الأسرة وعملها فى المجتمع ومساواتها بالرجل فى جميع الميادين دون إخلال بأحكام الشريعة الإسلامية .

هذا وقد ركزت دراسة المجلس لهذا الموضوع على دور التربية والتعليم فى مختلف المراحل التعليمية انتهاء بالدراسة الجامعية من حيث بيان المجالات والأساليب المختلفة التى يمكن ان تسهم بها التربية فى دعم الوعى الأسرى بين المتعلمين وإعداد الناشئ ليصبح راشدا يمكن أن يشكل فى مستقبل حياته أسرة متراحمة متوافقة . وهذا الدور الذى يمكن ان تنهض به دور التربية والتعليم لابد أن تدعمه وسائل الاعلام وما تسهم به الهيئات المختلفة لهذا الغرض النبيل .

وقد خلصت دراسة المجلس بتوصيات ذات طابع شمولى عام روعى فيها تجاوز التفصيلات النوعية الى مستوى المبادئ والاتجاهات فى نطاق نظرة جامعة .

وفيما يلى نعرض لاهم هذه التوصيات

التوصيات

مع التاكيد على ما سبق أن اصدره المجلس من توصيات فى دوراته السابقة (الثالثة والخامسة والسادسة) بشان رعاية الطفل قبل سن المدرسة يوصى المجلس بالاتى :

- ان تسهم وزارة التربية والتعليم فى الإشراف على الحضانات التى تضم الأطفال بدءا من سن الرابعة .
- التوسع فى إنشاء اقسام لإعداد المشرفات على دور الحضانة فى دور المعلمات . والى ان يتوافر العدد الكافى منهن فنوصى بتنظيم دراسات تدريبية مركزة ومتجددة لفتيات وسيدات حاصلات على الشهادة الاعدادية على الأقل لتاهيلهن للعمل مشرفات فى دور الحضانة ، على ألا يقل عمر الواحدة منهن عن ١٨ سنة .
- تضمين مناهج الدراسة فى مراحل التعليم المختلفة قبل التعليم العالى المعلومات الأساسية التى من شانها أن تزود الدارسين بالأفكار والاتجاهات والقيم السليمة المتصلة بالأسرة ومن بينها تنظيم الأسرة ، أما فى الجامعات والمعاهد العليا فنرى ان تقرر مادة عن الأسرة او أن يشمل منهج مادة الثقافة الاسلامية التى سبق أن أوصى المجلس بها ، موضوعا عن الأسرة والطفولة يتضمن تنظيم الأسرة .
- إنشاء دراسة تخصصية فى مجال الأسرة فى كليات الخدمة الاجتماعية وأقسام الاجتماع بالجامعات ، مع التدقيق فى حسن الاختيار لمن يلحقون بهذه الدراسات .
- تشجيع اجراء بحوث فى ميدان الأسرة والطفولة فى معاهد وكليات الخدمة الاجتماعية وكليات التربية وفى مراكز البحوث المختلفة وحبذا لو تركزت بعض هذه البحوث على الحالات الواقعية التى تتعامل مع الهيئات التى تعمل فى ميدان الأسرة والطفولة .
- العمل على تقديم التغذية اللازمة لجميع اطفال الحضانة والمناسبة للصغار كما وكيفا ، مع تعيين أخصائى تغذية لكل مجموعة من دور الحضانة للاشراف على التغذية .

٧) العمل على إنشاء دور حضانة للمعوقين من صغار الأطفال وتزويدها بالاجهزة والادوات اللازمة لكل نوع من الاعاقة وكذلك بالمشرفات المتخصصات فى رعاية وتربية المعوقين .

الدورة التاسعة ١٩٨١ – ١٩٨٢

المبانى المدرسية فى الحاضر والمستقبل

المبنى المدرسى هو الوعاء الذى تتم فيه العملية التعليمية ولذلك لا يمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافى بالنسبة لمجموع التلاميذ الذين يطلبون العلم ، وقد زادت أعدادهم زيادة مطردة فى السنوات الأخيرة بسبب نمو الوعى لدى الجماهير نحو تعليم أبنائهم ، ثم زيادة المواليد سنة بعد أخرى ، ومن هنا يكون للمبانى المدرسية دورها الكبير المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية .

ولكى تؤدى هذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوافر فى هذه المبانى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية ، سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، وبالاضافة الى ذلك فإن المبانى المدرسية تشكل نصيبا كبيرا فى تكلفة التعليم ، فهى تمثل القدر الأوفر فى موازنة التعليم بعد المرتبات والأجور .

ومن هذا المنطلق فقد تتابعت خطوات دراسة موضوع المبانى المدرسية على النحو الآتى :

– قامت شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم ، من خلال لجنة فرعية منبثقة عنها باجراء دراسة تفصيلية تناولت فيها الموضوع من الجوانب الآتية :

× تقدير موقف المبانى المدرسية فى ظل الأوضاع الحالية القائمة فى العام الدراسى (٨٠ ، ٨١) .

× حجم النقص الفعلى فى المبانى المدرسية .

× تقدير مبدئى للاحتياجات المستقبلية من مبان جديدة خلال السنوات العشر القادمة فى ضوء اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة

وأشفعت ذلك باقتراحاتها وتوصياتها لمواجهة الموقف حاليا ومستقبلا .

– وعند عرض هذه الدراسة على المجلس القومى للتعليم أبديت بعض الملاحظات والآراء حولها ، مما رئى معه أن يعاد الموضوع إلى لجنة المقررين والأمناء لاستكمال الدراسة . مع الأخذ فى الاعتبار بدراسة الاقتراح الخاص باعادة إنشاء « مؤسسة خاصة بالأبنية التعليمية » وتكون لها فروع فى المحافظات ...الخ .

– كذلك فقد كان من الضرورى المدارسة والاتفاق على المسائل الآتية :

× تحديد نسبة الاستيعاب وذلك على اعتبارها – فى أى مرحلة تعليمية – مساوية للنسبة المئوية لعدد التلاميذ المقيدين والحاضرين بهذه المرحلة (بعد استبعاد عدد المتسربين) ، الى عدد السكان فى الشريحة العمرية بهذه المرحلة .

× تحديد كثافة التلاميذ فى الفصول : على أساس ٣٦ تلميذا للفصل فى الابتدائى والاعدادى .

× تقدير عدد المدارس الجديدة اللازمة للاستيعاب بنسبة ٩٥ ٪ فى عام ٢٠٠٠ فى الابتدائى والاعدادى بحوالى ١٦,٠٠٠ مدرسة .

× تقدير تكلفة المبانى المدرسية على أساس أسعار ١٩٨٠ مع افتراض زيادة التكلفة ١٠ ٪ سنويا حتى عام ٢٠٠٠ .

× التاكيد على ما سبق أن أرتآه المجلس من التوسع فى إنشاء مدارس الفصل الواحد ومراكز التدريب المهنى .

× مدارسة التقديرات التقريبية لتكلفة التزامات تنفيذ القانون الجديد للتعليم رقم ١٣٩ / ٨١ بالنسبة للأبنية المدرسية فى عشر سنوات على أساس الأسعار السائدة فى عام ١٩٨٢ (مع افتراض الزيادة السنوية) .

× إعداد تصور للجهاز الذى يمكن أن ينهض بهذه المسئولية ، والصلاحيات التى يمكن ان تسند اليه وعلاقاته بالاجهزة المعنية بالمبانى بصفة عامة على المستويين المركزى والمحلى .

وفى ضوء ما أجرى من مناقشات مفصلة ومستفيضة انتهى المجلس الى اقتراح مراعاة الاعتبارات الآتية وما يتصل بها من توصيات لمواجهة مشكلة المبانى المدرسية على مدى عشر سنوات ، ينتظر أن تمتد فى ظروف البلاد المادية وإمكانات البناء الى خمس عشرة سنة أو ما يزيد :

اولا : بالنسبة لتقدير الاحتياجات المطلوبة :

وتتمثل فيما يأتى :

٩٨٧ مبنى مدرسيا للإحلال بدلا من الآيلة للسقوط .

٤٤٤٩ مبنى مدرسيا لإلغاء نظام الفترتين بالتدريج .

٢٩٩٨ مبنى مدرسيا لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الالزام الى ١٥ عاما .

١٤٠٠٠ فصل جديد تعلية لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الالزام .

٩٢٥ مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل ١) .

٦٩٦ مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل ٢) .

٢٥٢٠ فصلا جديدا تعلية لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى .

٣٣٥٣ مبنى تحتاج الى ترميمات عاجلة .

٢١٨٥ مبنى تحتاج الى مرافق صحية .

٢٩٩٨ مبنى تحتاج الى الماء الجارى .

٥٠٤٧ مبنى تحتاج الى توصيلها بالكهرباء .

البديل الاول : وهو الارتفاع بنسبة القبول بالمدارس الثانوية الرسمية بانواعها من ٧٢٪ الى ٨٢ ٪ للتوسع فى هذه المدارس بانواعها لمواجهة الاعداد المتزايدة المتخرجة فى مدارس التعليم الأساسى .

البديل الثانى : تثبيت نسبة القبول فى المدارس الثانوية الرسمية بانواعها عند وضعها الحالى (٧٢ ٪) خلال السنوات العشر القادمة .

ثانيا : بالنسبة لتقديرات التكلفة :

أن تكون حسابات التكلفة للمبانى المدرسية طبقا للأسعار السائدة فى عام ١٩٨٢ مع مراعاة الزيادة المطردة بما لا يقل عن ١٠ ٪ سنويا فى السنوات التالية :

وبناء على ذلك يكون إجمالى الالتزامات لعشر سنوات (وبحسب الجدول الوارد فى الصفحة التالية) هو ٣١٠٩ مليون جنيه بما فيها ثمن الأراضى ، قابلة للزيادة طبقا لتزايد الأسعار والمتغيرات التى يمكن أن تطرأ على الموقف خلال سنى الخطة .

وقد روعى فى تقدير هذه الاحتياجات - وبصفة خاصة فى مرحلة التعليم الالزامى - أن تحديد مفهوم الاستيعاب يحتم الاخذ بالخطوات الآتية :

- حساب عدد التلاميذ المقرر استيعابهم بالصف الأول فى القاعدة ، وتقدير جملة الفصول اللازمة فى سنة الأساس .

- ثم متابعة حركة التلاميذ فى الصفوف التالية فى كل صف على حدة ، مع مراعاة ما يتعرض له كل صف من متغيرات بسبب الرسوب فى الامتحانات ، وبسبب التسرب والوفيات وتقدير عدد الفصول فى كل صف فى ضوء ذلك حتى نهاية فصول المرحلة الالزامية (الصف التاسع) .

وبذلك يتحدد عدد الفصول والمبانى المدرسية اللازمة ، بصورة أقرب ما تكون الى الاحتياجات الفعلية .

وإذا كانت هذه التقديرات الاجمالية لتكلفة المبانى المدرسية مما لا تتحمله ميزانية الدولة فى ظروفها الحالية خلال خطة السنوات العشر المقترحة ، فإنه يمكن الأخذ بالبدائل الآتية كلها أو بعضها بحسب

بيان تقدير التكلفة خلال
السنوات العشر القادمة

البيان	المباني المدرسية		الأراضي		فصول التعلية		التكلفة الكلية
	العدد	التكلفة	المساحة	الثمن	العدد	التكلفة مليون جنيه	مليون جنيه
		مليون جنيه	مليون م٢	مليون جنيه			
السنوات الخمس الأولى :							
مدارس احلال	٩٨٧	١٧٦					١٧٦
ترميمات واصلاحات للمباني القائمة	٣٣٥٣	٨					٨
الغاء الفترات المسائية ابتدائي واعدادي بنات ومشترك	٢٠٩٤	٣٥٨	٤,٥٤	١١٤			٤٧٢
التزامات القانون ١٣٩ لعام ٨١ :							
تعليم أساس الزامي	١٤٠٠	٤٤٨	٥,٦٠	١٤٠	١٤٠٠٠	٨٤	٦٧٢
تعليم ثانوى عام	٤٠	١٥	٠,١٦	٤	٩٠٠	٦	٢٥
تعليم ثانوى فنى	١٥٣	٩٢	٠,٨٤	٢١	١٤٥٠	٩	١٢٢
دور معلمين ومعلمات	١٩	٨	٠,٠٨	٢	١٥٠	١	١١
مجموع فرعى (١)	٨٠٤٦	١١٠٥	١١,٢٢	٢٨١	١٦٥٠٠	١٠٠	١٤٨٦
السنوات الخمس التالية :							
الغاء الفترات المسائية ابتدائي واعدادي بنين	٢٠٩٤	٣٥٨	٤,٥٤	١١٣			٤٧١
تعليم ثانوى عام وتجارى وصناعى	٢٦١	١٢٩	١,٣٤	٣٤			١٦٣
التزامات القانون ١٣٩ لعام ٨١ :							
تعليم أساسى الزامي	١٦٠٠	٥١٢	٦,٤٠	١٦٠			٦٧٢
تعليم ثانوى عام	١٢١	٤٥	٠,٤٨	١٢			٥٧
تعليم ثانوى فنى	٣٢٦	١٩٦	١:٧٩	٤٥			٢٤١
دور معلمين ومعلمات	٣٧	١٥	٠,١٥	٤			١٩
مجموع فرعى (٢)	٤٤٣٩	١٢٥٥	١٤,٧٠	٣٦٨			١٦٢٣
المجموع الكلى (السنوات العشر)	١٢٤٨٥	٢٣٦٠	٢٥,٩٢	٦٤٩	١٦٥٠٠	١٠٠	٣١٠٩

الظروف والامكانات المتاحة .

– إطالة المدة الخاصة بخطة المبانى المدرسية الى ١٥ سنة أو ٢٠ سنة بدلا من عشر سنوات .

– التدرج فى تعميم مرحلة التعليم الأساسى ، وكذلك التوسع التدريجى فى التعليم الفنى بما يتمشى مع الامكانات المادية والبشرية التى يمكن أن تتاح لعمليات التنفيذ ومع حاجات العمالة .

– الاستمرار فى تشغيل بعض المدارس التى تعمل أكثر من فترة دراسية واحدة فى الوقت الحاضر ، الى أن يتوافر إقامة مبان مدرسية جديدة لتحل محلها .

– أن تستخدم مبانى المدارس الرسمية التى لا يوجد بها فترات مسائية كحل للقضاء على الفترة المسائية الثالثة ولو كانت تلك المدارس فى مراحل تعليمية أخرى .

– أن تخصص الفترات المسائية فى التعليم الابتدائى للتلاميذ كبار السن المقيدين فى الصفوف (الرابع والخامس والسادس) من المدرسة الابتدائية ، كما تخصص الفترات المسائية فى التعليم الاعدادى والثانوى بأنواعه للبنين دون البنات .

– اعطاء أولوية خلال السنوات الخمس الاولى من خطة المبانى المدرسية المقترحة لمدارس الاحلال والترميمات ، والاصلاحات للمبانى المدرسية القائمة .

وعلى هذا الأساس يمكن أن تختصر تقديرات التكلفة الى أقل من ٣١٠٩ مليون جنيه بحسب البديل الذى يعتمد لتحقيق التخفيض .

ثالثا : بالنسبة لصورة المؤسسة أو الجهاز الذى ينهض بمسئولية المبانى المدرسية :

– يقترح أن ينشأ جهاز خاص يتولى القيام على مبانى التعليم وأن يكون جهازا حكوميا مركزيا مستقلا تكون له الشخصية الاعتبارية وله ميزانيته الخاصة الملحقة بميزانية الدولة ، وتكون مهمته رسم سياسة اقامة أبنية التعليم والإشراف على تنفيذ هذه السياسة . ويكون للجهاز مجلس ادارة يشرف عليه ، ويضع اللوائح الخاصة بالادارة الداخلية للجهاز . كما يضع مجلس إدارة الجهاز بموافقة مجلس الوزراء نظاما خاصا لحسابات الجهاز ويدير مجلس الادارة أموال الجهاز .

على أن تخضع حسابات الجهاز لرقابة الجهاز المركزى للمحاسبات ، ويكون للجهاز حق عقد القروض لتمويل إقامة أبنية التعليم بالشروط والأوضاع التى يصدر بها قرار من مجلس الوزراء ، وحق قبول الهبات ، والمعونات غير المشروطة ، فاذا كانت مشروطة يكون قبولها خاضعا لموافقة مجلس الوزراء .

– ولكى تكون لقرارات مجلس إدارة الجهاز المركزى لأبنية التعليم فاعليتها فى الوزارات التى تتصل أعمالها بها اتصالا وثيقا وهى (التربية والتعليم – الحكم المحلى – وزارة الاسكان – المالية – التخطيط) يكون وزراؤها (أو من يمثلهم) أعضاء فى المجلس .

– ويقتضى الأمر الربط بين الجهاز المركزى لابنية التعليم المقترح إنشاؤه وبين مديريات الاسكان بالمحافظات ، وأن يقدم الجهاز لهذه المديريات العون الكامل لتمكينها من القيام باختصاصاتها ، ومسئوليتها بالنسبة لأبنية التعليم .

ولذلك يكون للجهاز إدارة فرعية فى كل من المحافظات تعمل بالتعاون مع مديريات الاسكان فى المحافظات ومع ما يتبع هذه المديريات فى المحليات التابعة للمحافظات .

– ويشكل الجهاز المركزى لأبنية التعليم المقترح انشاؤه من :

• إدارة عامة تتبعها إدارة فنية وإدارة مالية وإدارة قانونية وإدارة للحسابات وأقسام إدارية .

• وتضم الادارة الفنية أقساما للأراضى ، وللتصميم والمواصفات ، وللعقود ، وللمتابعة ، وتتبع للادارة الفنية إدارة فرعية بكل من المحافظات يكون مقرها فى المحافظة .

• ولضمان التعاون الوثيق بين الجهاز المركزى لأبنية التعليم وبين الجهات المعاونة له ، تؤلف لجنة للتنسيق والتعاون برئاسة رئيس الجهاز

وعضوية ممثل عن كل من هذه الجهات .

توصيات عامة :

* ان يراعى فى المستقبل بناء وحدات مدرسية متكاملة تضم مدرستين ابتدائية واعدادية فى موقع واحد بقدر الامكان حيث ان ذلك يحقق وفرا ماليا فى التكلفة بسبب اختصار المواقع ، تمشيا مع الاتجاه الجديد نحو تنفيذ التعليم الأساسى فى المدرستين .

* لتوفير العمالة على المستوى المتوسط - ولتخفيف الضغط على المدارس الرسمية ورغبة فى خفض عدد الوحدات المدرسية اللازم بناؤها يقترح :

- انشاء سلم للتدريب الحرفى والمهنى يسير موازيا للسلم التعليمى ، بحيث يبدأ هذا السلم مرحلته الأولى عند سن الثانية عشرة بانشاء مراكز للتكوين المهنى فى جميع المحافظات لاستقبال التلاميذ الذين لا يستطيعون استكمال مرحلة الالزام ، واستقبال التلاميذ الذين يرغبون فى اكتساب مهارات عملية فى بعض الحرف لكسب العيش ، والتلاميذ المتسربين والراسبين ومن إليهم .

- وتكون المرحلة الثانية لسلم التدريب انشاء مراكز التدريب السريع موازية للمرحلة الثانوية ، ويوجه إليها نسبة متزايدة من حملة الشهادة الاعدادية والمتخلفين عن الالتحاق بالمدارس الثانوية - لإعداد العمالة الماهرة فى مختلف الأنشطة الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات .

كل ذلك فى ضوء أساليب التوجيه المهنى التعليمى المناسب .

* توفير احتياجات مرفق التعليم فى تدبير المواد الأولية للبناء وفى التمويل اللازم لانشاء واستكمال المبانى المدرسية اللازمة لخطة التعليم .

* يراعى أن يكون التوسع فى المبانى المدرسية رأسيا ما أمكن ذلك لأنه يؤدى الى اختصار مساحات المواقع ، وبالتالى الى خفض التكلفة فى الإنشاءات الجديدة .

* التاكيد على تنفيذ توصية المجلس السابقة بانشاء صندوق أهلى للتعليم فى كل محافظة ، ويكون من أغراضه الإسهام فيما يلزم من إنشاءات مدرسية جديدة ، وترميم وإصلاح المبانى القائمة ، واستكمال المرافق الضرورية للمبانى التعليمية بالمحافظة .

* الاخذ بمبدأ المرونة فى تصميمات المبانى المدرسية بحيث يمكن تطويع المساحات المتاحة لأنشطة تعليمية مختلفة ، واستخدام الفواصل المتحركة والانصراف الى أقصى حد ممكن عن نظام الحجرات والفصول الثابتة .

* مراعاة البساطة والطابع الجمالى بصفة خاصة فى المبانى المدرسية والابتعاد عن المظهرية والاسراف - مع التاكد من توفر المرافق اللازمة لتادية الأنشطة التربوية والتعليمية والرياضية والاجتماعية المطلوبة لكل مستوى تعليمى .

* استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى طرق التدريس لتوفير سبل التعليم للاعداد الكبيرة ، دون الاعتماد على حجرات الدراسة وحدها وذلك للحد من التزايد المستمر فى عدد الفصول الدراسية المألوفة .

* تشجيع الاهالى على بناء المزيد من المدارس والفصول بالجهود الذاتية ، دعما لمرفق التعليم .

* التوسع فى انشاء المزيد من مدارس الفصل الواحد ، لتعليم الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس ، أو الذين تخلفوا عن ركب التعليم .

* ضرورة اهتمام اجهزة البحث العلمى بدراسة كيفية تخفيض تكلفة بناء المبانى المدرسية .

* منح اراضى الدولة بالمجان أو بأسعار رمزية لبناء المدارس عليها .

عمالة المرأة وأثرها فى تربية أطفالها

من منطلق اهتمام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بوضع السياسات المستمرة لتنشئة الاجيال الصاعدة وتربيتها باعتبارها القاعدة الأساسية لتكوين شباب المستقبل ورجاله ، فقد تناول المجلس فى بداية دورته السابعة موضوع « التربية الأسرية ورعاية الطفولة قبل سن المدرسة » .

وبمناسبة ما أثير من مناقشات فى المجلس حول هذا الموضوع متعلقا بالمرأة العاملة فى مصر وما ترتب على عمالتها من مشكلات انعكست اثارها سلبا على تنشئة الأطفال ، فقد تناول المجلس هذا الموضوع مستعينا بما أجرى حوله من دراسات وبحوث نظرية وميدانية ، وما انتهت إليه كذلك المؤتمرات الدولية والاقليمية من مقترحـــات وتوصيات ، وذلك بهدف استكمال الاطار العام لرعاية النشء ، وتربية أجيال المستقبل فى مراحل نموهم المبكرة ، ووسائل تخليصهم مما يتعرضون له فى هذه المراحل من عواقب تضر بنشأتهم وتضعف من شخصياتهم وتكوينهم النفسى والصحى والاجتماعى ، كنتائج مترتبة على عمالة الام وعدم قدرتها على التنسيق بين أدوارها خارج المنزل وداخله .

وفى هذا الصدد تم تجميع واستقراء الدراسات والبحوث التى تعرضت لهذا الموضوع فى السنوات الأخيرة وهى كثيرة ومتشعبة – من حيث تطور عمالة المرأة فى مصر ، ودورها فى المشاركة فى تنمية المجتمع ، والمشكلات التى تواجهها بسبب هذه العمالة فى ميدان العمل وفى المنزل وأثر كل ذلك على تنشئة الطفل ، ومنها على وجه الخصوص ما يأتى :

× بحث المشكلات التى تواجه المرأة العاملة .

× عمالة المرأة وأثرها فى تنشئة الأطفال .

× دور المرأة فى التنمية .

وانتهى المجلس الى تحديد وإبراز العناصر الأساسية فى موضوع الدراسة والتوصيات المقترحة التى يمكن أن تسهم فى معالجة ما ترتب على اشتغال المرأة من نتائج تمس مستقبل الاجيال القادمة .

وفيما يلى استعراض موجز لهذه العناصر الأساسية .

أولا : نظرة الى تطور عمالة المرأة فى مصر :

كان للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى أتى بها القرن العشرون فى المجتمعات المتطورة أثرها فى إتاحة الفرص الواسعة أمام المرأة للخروج الى العمل ومشاركة الرجل فى كل مجالات العمالة ، خدمية كانت أم انتاجية .

وفى مصر – على وجه الخصوص – فإن ظاهرة خروج المرأة المصرية المتعلمة للعمل بالصورة المتعارف عليها لم تكن معروفة قبل سنة ١٨٣٢ ، وعندما انشئت مدرسة الطب كان لزاما انشاء مدرسة تلحق بها لتخريج القابلات ، كما أن مهنة التمريض تعتبر أول مهنة عملت فيها المرأة وقوبلت بالترحاب .

وفى بداية القرن العشرين أنشئت مدرسة معلمات السنية لإعداد مجموعة من المدرسات ليعلمن فى مدارس البنات . وفى عام ١٩٢٩ التحقت أول مجموعة من الفتيات بالجامعة المصرية وعملن بعد تخرجهن فى الصحافة والمحاماة والتدريس الجامعى . ويوضح تعداد السكان ابتداء من عام ١٩٣٧ أن المرأة المصرية قد عملت فى كثير من مجالات العمل كالزراعة والصناعة والبناء والنقل والتجارة والادارة العامة

والخدمات الاجتماعية والخدمات الشخصية ، وان كان ذلك بنسب متفاوتة كان أعلاها فى مجال الطب حيث بلغ ٣٥,١ ٪ من مجموع العاملين والعاملات فى مجال الطب ، وذلك بسبب تشجيع عمل المرأة فى هذا المجال نتيجة للتقاليد التى كانت لا تحبذ انكشاف المرأة على الطبيب الرجل .

وما ان جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ حتى أصبح اشتغال المرأة أمرا ضروريا يتمشى مع ما نادت به الثورة من إقامة عدالة اجتماعية ومساواة فى تكافؤ الفرص بين الجنسين . هذا الى أن فتح أبواب التعليم جميعها أمام المرأة وبالمجان تحقيقا لنفس المبدأ قد ترتب عليه إتاحة فرص التعليم لآلاف الفتيات اللائى كانت ظروف أسرهن لا تسمح لهن بمواصلة التعليم ، بل لقد برزت ظاهرة انخراط المرأة المتزوجة فى التعليم أيضا ، مما ترتب عليه ازدياد نسبة المتعلمات والتوسع فى توظيفهن .

وظلت دائرة توظيف المرأة وخروجها للعمل تزداد سنة بعد أخرى الى أن جاءت قرارات يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ فحدثت الطفرة اللافتة للنظر فى توظفها ، حيث ان الرواج الاقتصادى والتنمية السريعة بعد ذلك شجعتا أولى الأمر على الالتزام سنويا ابتداء من صيف ١٩٦٢ بتعيين كل المتخرجين من الجامعات والمعاهد (ذكورا وإناثا) فى الوظائف الكثيرة التى أوجدها تنفيذ الخطة الخمسية الأولى .

ثم تتابعت الأحوال بعد ذلك على هذا النحو بسبب تشجيع القوانين المصرية على عدم وجود تفرقة بين الذكور والاناث عند تولى الوظائف المختلفة (إلا ما حدده القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٩ من منع تشغيل النساء فى بعض المجالات التى اعتبرها ضارة بالنسبة لهن) ، الى أن بلغ عددهن ما يقرب من ٥٤٣ ألف عام ١٩٦٩ أى بزيادة قدرها ١٦٤ ألف عاملة عما كان عليه الحال فى سنة ١٩٦١ ، ثم الى ٥٧٣ الف عام ١٩٧١ .

ومن المؤكد أن العدد قد ارتفع عن ذلك بكثير فى السنوات التى تلت عام ١٩٧١ كنتيجة مباشرة لزيادة الاهتمام بالتعليم لكلا الجنسين من ناحية ، وتغير نظرة المجتمع الى المرأة وفكرة خروجها الى العمل من ناحية أخرى .

ثانيا : دور المرأة العاملة ومشاركتها فى مجالات التنمية فى المجتمع :

وقبل أن نستعرض الأدوار التى تقوم بها المرأة فى مجالات تنمية المجتمع فإن علينا أن نحدد نوعية المرأة العاملة ، وهل هى المرأة العاملة التى نالت قسطا من التعليم يؤهلها للعمل فى مجال من مجالات التنمية بعينه وتتقاضى اجرا نظير هذا العمل ، أم هى تلك المرأة التى تعمل كربة بيت ترعى شئون منزلها وتقوم على تربية صغارها متعاونة فى ذلك مع زوجها ، أم هى المرأة الريفية التى تسهم مع زوجها فى العمل بالحقل وفى سائر الأعمال المنزلية وتسويق المحاصيل كالتزام وواجب فرضته عليها تقاليد الريف وعاداته .

والواقع أن الدراسات والبحوث التى أجريت حول تعريف المرأة العاملة تؤكد على أن المقصود بالمرأة العاملة « لغويا » يعنى كل امرأة تعمل سواء بأجر أو بغير أجر ، داخل البيت أو خارجه . ويشمل هذا التعريف كل امرأة تقوم بعمل من الأعمال ، فالمرأة الريفية والمرأة الحضرية وربات البيوت وغيرهن - يعتبرن نساء عاملات ، اما المرأة العاملة « بالمعنى الاصلاحى » فيقصد بها المرأة التى تقوم بعمل خارج البيت ونظير اجر .

ومعظم النساء العاملات فى الحضر يدخلن تحت هذا المعنى ، أما المرأة الريفية التى تشارك زوجها أو أسرتها فى النشاط الزراعى أو الانتاجى بهدف الحصول على لقمة العيش فلا تعد امرأة عاملة بهذا المعنى الاصطلاحى ، إذ انها لا تتقاضى أجرا .

والمرأة العاملة شأنها شأن الرجل مطالبة بأن تشارك وتسهم ، وتتضافر جهودها فى إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية ، وأن التنمية عملية مقصودة هدفها النهوض بالموارد المتاحة فى المجتمع واستغلالها الى أقصى طاقة حتى تستطيع أن تقابل احتياجات المجتمع ، ولذلك

فهى تنمية للموارد البشرية والطبيعية ، وموارد الخدمات القائمة فى المجتمع ، كما وأنها تعبئة وتنظيم لجهود المجتمع وجماعاته وتوجيهها للعمل المشترك مع الهيئات الحكومية بأساليب ديموقراطية لحل مشاكل المجتمع ورفع مستوى حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ومقابلة احتياجات المجتمع بالانتفاع الكامل بجميع المـوارد الطبيعية والفنية والمادية المتاحة .

ومن هذا نتبين أن عملية التنمية هى فى الأساس عملية « تغيير حضارى » فى المجتمع تتناول تغيير نوعية الحياة المألوفة بما تتضمن من قيم وأنماط وسلوك وأساليب الحياة والعمل والعادات والتقاليد والمفاهيم .

وإذا كانت الموارد البشرية تمثل اليوم دعامة التنمية فقد بات من غير المعقول أن يظل نصف المجتمع ويقصد به المرأة ، بعيدا عن عملية الانتاج ، غير مشارك فى تحقيق رفاهية المجتمع الذى يعطيه الكثير وينتظر منه الأكثر .

ويمكن تقسيم دور المرأة فى المجتمع المصرى الى دورين اساسيين يرتبط أحدهما بالآخر كما تنعكس نتائج كل منهما على الآخر .

– دورها فى اطار الوحدة الصغيرة (الاسرة) .

– دورها كعاملة فى مجالات العمل المختلفة ... تسهم بدورها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعيه فى المجتمع .

– دورها فى اطار الأسرة :

ان التنشئة الاجتماعية للأطفال مسئولية أساسية من المسئوليات العديدة للمرأة وبصفة خاصة فى مراحل العمر الاولى للطفل . ومما لا شك فيه ان درجة اسهامها فى التنشئة السليمة للأطفال تتوقف الى حد كبير على الظروف التى تحيط بها من امكانات وقيم ومدى الحقوق المتوفرة لها من تدريب وتعليم وعمالة . وان اعداد الطفولة وهى اللبنة الأولى لوضع اساس التنمية تعد من أهم مسئوليات الام التى تعنى بصحته وتغذيته وتربيته وهو عماد المستقبل ، فاذا أحسنت المرأة دورها بالنسبة للطفولة أمكنها بحق تطوير البيئة والمساهمة بقدر أساسى من التربية . وسنعود لمعالجة هذه النقطة بشىء من التفصيل حيث انها صلب الدراسة . هذا الى ان للمرأة دورا تسهم به فى حدود اسرتها وهو :

- تدبير اقتصاد المنزل والقيام بالأعباء المنزلية .
- توفير الرعاية النفسية والصحية اللازمة للزوج والأولاد .
- توفير مناخ وجو منزلى هادىء يعاون الأبناء على تحصيل العلم اثناء الدراسة .
- موازنة الدخل مع عدد أفراد الأسرة عن طريق تنظيم عدد الأولاد الذين تنجبهم .
- خفض الاستهلاك والعمل على زيادة دخل الأسرة بالمساهمة فى بعض المشروعات الانتاجية .

احتياجات الطفولة ومسئوليات الأم :

من منطلق ان الطفل فى مراحل نموه يسير بأطوار مختلفة يتميز كل طور منها بخصائص معينة ، وان مرحلة الطفولة هى مرحلة النمو المستمـــر للفرد فى جميع نواحيه ، وهى تتميز بقابليتـــه للتعليـــم الذى يكتسب من خلاله الطفل مهاراته واتجاهاته العقلية والاجتماعية والجسمية ، ولما كانت احتياجات الطفولة متعددة الجوانب ، يحتاج كل جانب منها إلى دراسة مستقلة ، مع ابراز العلاقة بينه وبين مسئولية الأم العاملة مما لا يتسع له المجال هنا – فاننا سنكتفى بالاشارة اليها بايجاز ، وهى كما يلى :

الاحتياجات النفسية والاجتماعية :

وتبدأ احتياجات الطفل حالة كونه جنينا فى بطن أمه فتتوقف درجة تقبله على مدى قوة الرباط والعلاقات بين كل من الزوجين من قوة أو ضعف ، وكذلك على طبيعة الظروف التى تحيط بالاسرة وتؤثر على هذه العلاقة وتحكم تصرفها ، مما يؤدى الى استمرار الاسرة أو تفككها . وهذا الى جانب ظروف عمالة المرأة التى تتوقف عليها ايضا درجة استعدادها للطفل الوافد .

كذلك الصعوبات التى تنشـا فى مجال العمل وما يتطلبه من مجهود قد تعجز الأم عن أدائه بنفس القدر الذى تؤديه قبل الحمل ، وما يترتب على ذلك من سخط أو تقدير لظروفها من المحيطين بها فى العمل يؤثر بدوره على نفسيتها على اعتبار أن الحمل قد أدى الى هذا الموقف .

وعدم تقبل الزوج – ولو بصفة مؤقتة – لتقصير الأم فى واجباتها نحو أسرتها أثناء فترة الحمل ، غالبا ما يؤدى الى خلافات أسرية تنعكس بطبيعة الحال على حالتها النفسية والصحية ، ومن ثم تشعر بالمستقبل غير المستقر الذى ينتظر الطفل والأسرة على حد سواء .

ولما كانت أهمية الأم بالنسبة للطفل تبرز بشكل أكبر عند ميلاده حيث يتطلب منها أن تضفى عليه الإحساس بالأمن وأن تحيطه بالحنان ، وتعمل على تلبية احتياجاته المتعددة من رضاعة ورعاية إن ألم به عارض فاننا فى ظل هذه الظروف نتساءل هل يمكن للمرأة العاملة ان تفى بواجباتها قبل الطفل ؟

وهل بإمكانها ان تجاهد للسيطرة على المشكلات التى تطرأ عليها وجود الطفل فى ظل عمالتها ؟

وكذلك الحال بالنسبة لموقف الأم العاملة من الطفل فى مراحل نموها المتتالية فهو يمر بمراحل فطام وتسنين ومشى وكلام وحركة ولعب واتصال وتعامل مع الغير ، وهو فى كل مرحلة يحتاج الى رعاية وتوجيه وتهيئة البيئة المحيطة به بما يضمن له التكوين السليم ، وبما يجنبه الحيرة ويحافظ عليه ، مما قد يتعرض له من أضرار .الأمر الذى يفرض على المرأة العاملة بعض المحاذير والاعتبارات التى تتمثل فى اتباع العاملة لطرق نظامية وحاسمة تحكم تصرفاتها وتنظم فترات غيابها عن المنزل ، حتى لا تؤثر فترة الغياب فى درجة تكيف الطفل واستقراره النفسى هذا الصدد .

أيضا لا يمكن اغفال أهمية الروابط بين الوالدين فى تكوين الأبناء ، فالتعاون بينهما يحافظ على كيان الأسرة ويوفر جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشأة صحية مكتسبا ثقته بالعالم المحيط به .

الاحتياجات التعليمية :

تعد المدرسة مؤثرا يضاف الى المؤثرات المنزلية التى تعد الطفل ليكون مهيئا للحياة الاجتماعية والاعتماد على النفس ، فالمدرسة مرحلة متوسطة يمر بها الطفل تقع بين مرحلة الطفولة التى يقضيها الطفل فى منزله ومرحلة اكتمال عمره التى يتحمل فيها مسئوليات تجاه نفسه ومجتمعه ، ومن ثم يتعين ان تكون المراحل الثلاثه : مرحلة المنزل والمدرسة والمجتمع ، وثيقة الصلة ، ومن الضرورى ان يتدرج الطفل من مرحلة الى التى تليها بحيث يسهل عليه الانتقال دون مشاكل مستوفيا احتياجاته من كل مرحلة ، مع الأخذ فى الاعتبار بواقع البيئة التى سينقل اليها :

ولا يشترط أن تكون المدرسة ممثلة للمجتمع كما هو ، ولكن ينبغى أن تكون على صورة أفضل ، حتى تهيىء للطفل ملاحظة وتقدير احتياجات مجتمعه والإحساس بمشكلاته ، غير منفصل عنها عند الخروج اليه أو التعامل معه . وخلال مراحل الدراسة من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية يتعرض بعض الاطفال الى التاخر الدراسى بسبب كثير من العوامل ، الا أن التاخر الدراسى الذى يلحق بطفل المرأة العاملة غالبا ما ياتى فى حالة كثرة تنقلها بسبب ظروف العمل ، والتى تستدعى بالتالى تنقل الطفل من مدرسة الى أخرى ، وكذلك الى درجة الاستقرار العائلى والعلاقات بين الوالدين والطفل . وعلى ذلك فانه إذا تحقق للمرأة العاملة استقرار فى العمل وتنظيم العلاقة بين الوالدين ، مع قدرتهما على تحقيق التفاهم بينهما ، وتنظيم عملية الاشراف على الطفل واستغلال وقت فراغه بما يفيده ، فان يمكن أن يتجنب الطفل التعرض لحالات التاخر الدراسى .

دور المرأة فى مجال العمل :

اذا كانت التنمية الحقيقية تستند الى واحد من أهم الدعامات فى معناها الأصيل ، وهو تحسين استثمار الموارد البشرية ، فانه يصبح من غير المعقول والمنطق بعد ذلك ان تغفل نصف الموارد البشرية والقابلة

للاستثمار وهى المرأة ، وتصبح الاستفادة من قدرة المرأة على العمل بعد تعليمها وتدريبها التدريب الملائم من العوامل الحاسمة فى الاسراع بمعدل التنمية . ومن المسلم به انه لا يوجد اقتصاد حديث بدون عمالة نسائية ، فالمرأة تمثل ثلث القوى العاملة تقريبا وإن اختلفت درجة اسهام المرأة فى العمل من دولة الى دولة ، الامرالذى أدى الى ان يصبح الجدل اليوم عمل او لا عمل المرأة موضوعا خاليا من المضمون .

ولا شك ان دخول المرأة معترك العمل يؤدى الى ما يلى :

- اكتساب المرأة مكانة جديدة فى المجتمع .
- ارتفاع دخل الأسرة .
- تزايد شعور المرأة بالأمن على مستقبلها داخل الأسرة .
- انخفاض عبء الإعالة فى المجتمع .
- تغيير النمط الاقتصادى للأسرة ، ومن ثم تغيير سيكولوجية الأسرة تجاه الانجاب الزائد . فان عمالة المرأة كثيرا ما يتسبب عنها تناقض بين مقتضيات مكانتها الجديدة كامرأة عاملة ورفاهيتها ، وبين الانجاب الزائد .

ولا يرجع اساس اسهام المرأة فى العمل الى الارتفاع بمستوى المعيشة المادى فحسب كما يعتقد البعض ، ولكن يرجع الى نظرة المجتمع الى كلا الجنسين فى الحضارات المختلفة أو الى النظام الاقتصادى او السياسى أو غيرهما من العوامل التى تؤثر تاثيرا فعالا فى مكانة الاناث فى مجال العمل .

أما من حيث نوعية المهن التى تمتهنها المرأة ، فبعد ان كان نشاطها محصورا فى اعمال الخدمات فقط ، اصبحنا نرى ان مساهمة الاناث فى المهن الفنية والعملية تفوق مساهمتهن فى اى قسم آخر من اقسام المهن ، حيث تصل نسبة الاناث فى هذا المجال الى ٢٤.٦ ٪ من جملة المهن ، يليها قطاع الخدمات الذى تصل نسبة العاملات فيه الى ١٨.٧٪ وقطاع الأعمال الكتابية حيث تصل نسبة العاملات الى١١.٣٪ ، وقطاع أعمال البيع حيث تصل نسبة العاملات فيه الى ٩.٧٪ .

وبالتعرف على اسهام المرأة فى العمل بالحكومة نجد أن هذه المشاركة تبلغ نسبتها الى جملة العاملات فى تعداد ١٩٦٦ ما يقرب من ٧٠ ٪ وهذا أمر طبيعى نظرا لخروج مجموعة من الفتيات الى العمل فى السنوات الأخيرة بعد ان حصلن على قدر من التعليم .

وقد اثبتت الاحصاءات ايضا ارتفاع درجة اسهام المرأة فى قطاع الخدمات التعليمية والخدمات الصحية حيث استوعب قطاع الخدمات الصحية ما يقرب من ٢٢٪ من هذا الاجمالى ، أى أن هذين القطاعين معا يستوعبان ٧٦٪ من الاجمالى العام للعاملات فى الحكومة عام ١٩٦٩ .

هذا وقد امتد نشاط عمل المرأة الى مجالات العمل السياسى والعمل الاجتماعى الاهلى وأعمال الخدمة العامة .

أما بالنسبة لدور المرأة فى مجال التنمية الريفية ، فتمثل المرأة فى الريف قوى هائلة من الناحية الانتاجية ، كما أن لها دورها الذى تسهم به فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية ... وان كانت التقاليد التى سادت الريف منذ زمن طويل ما زالت تتحكم فى تفكير عدد غير قليل من مجتمع الرجال بالريف الذى يرى أن الفتاه مكانها المنزل ، الأمر الذى كان من نتائجه ارتفاع نسبة الأمية بين الاناث .

ثالثا : الآثار التى ترتبت على عمالة المرأة : (السلبيات والايجابيات) :

لقد ترتب على خروج المرأة للعمل خارج إطار وحدتها الصغيرة (الأسرة) وتزاوج أدوارها بين المنزل وجهة العمل والمجتمع من ناحية ، وعدم قدرتها الكاملة على التنسيق والاتساق بين متطلبات ومسئوليات المنزل وبين العمل من ناحية ثانية ، وتخلف الأزواج عن القيام بالمعاونة فى أعمال المنزل ورعاية الأطفال من ناحية ثالثة ، والتباطؤ من قبل المجتمع (الدولة) فى تذليل العديد من الصعوبات التى تساعدها على القيام بأدوارها فى شىء من اليسر والسهولة ، ترتب على كل ذلك عدة آثار ، منها السلبى ومنها الايجابى . اما الجوانب السلبية فتتمثل فى :

أ – مشكلة تمزق المرأة المشتغلة بين أعمال متنوعة ، مما جعلها تقع

فريسة صراع تنوع تلك الادوار . وعليها أن تعمل كل ما فى طاقتها للقيام بكل دور . إن خروجها للعمل لم يعفها من مسئوليات الأسرة ، وفى نفس الوقت لم يتعود الزوج على المشاركة فى تحمل مسئوليات الأسرة ، مما جعل البعض منهن يترك العمل ، وهذا فى حد ذاته تعطيل فى بعض جوانب دفع عجلة الانتاج والتنمية .

– ويرتبط بالمشكلة السابقة شعور المرأة بالارهاق المستمر نتيجة للجمع بين مسئوليات العمل وواجباتها نحو أسرتها . فاشتغال المرأة يستنفد من طاقتها جزءا كبيرا . فهى تذهب الى عملها مستخدمة وسائل الانتقال المزدحمة ، وتواجه تأنيب الرؤساء أحيانا عندما تتأخر فى الحضور الى العمل فى المواعيد المحددة ، بل وتتعرض للجزاءات وتوقيع العقوبات والتأخير فى الترقيات ، وقد تضطر الى القيام بأجازات كثيرة فى فترة الحمل أو بعد الولادة ، مما يترك انطباعا بانخفاض إنتاجها ، الأمر الذى يؤثر فى تقدير كفايتها فى عملها ، ويولد لديها الإحساس بعدم الرضا عن العمل مما ينعكس أثره على مستوى أدائها .

وهى مطالبة عند العودة من العمل بتلبية احتياجات الأسرة ومتطلباتها ، ويستغرق قيامها بواجبات البيت بقية اليوم ، مما يلقى على كاهلها عبئا ثقيلا تفقد معه الشعور بالراحة الواجبة .

– إن حاجة الطفل الى العناية الفردية هامة وضرورية خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، وعلى الأخص فى العامين الأولين ، وقد أجمع علماء النفس على أن المشكلات النفسية فى الطفولة هى أساس المشكلات فى الكبر (اذا ما استبعدت العوامل العضوية كمسببات) تلك الناجمة عن موقف الأم من رضاعة طفلها ، فإن هى تعجلت ظهر الاضطراب وإن هى اتخذت أثناءها موقفا آليا احتج الطفل وأفصح عن صور متعددة من الاضطرابات .

كذلك فإن حاجة الوليد لا تتمركز فى إشباع الحاجة الحشوية فقط ، ولكنه يستمد ذاته بعلاقته الوطيدة بأمه مصدر الحنان والعطف والمعرفة التى عن طريقها ينتقل إلى مستوى الانسان الاجتماعى ، كذلك فإن تدريبه على النظافة يحتاج الى صبر وحنو ، وعلى ذلك فالطفل بحاجة الى الرعاية الدافئة والتى لا يمكن أن تتوافر له بعيدا عن حضانة أمه التى يستغرق عملها خارج المنزل معظم اوقاتها . ولا يمكن أن ندعى بأن دور الحضانة (وهى قليلة العدد وغير متوافرة الا فى المدن الكبيرة) تقوم مقام الأم . فخروج الأم للعمل مع عدم وجود بديل لها فى المنزل يشرف على الطفل ابان السنوات الاولى من عمره يعرضه لمشكلات نفسية أبرزها مشكلة الانعزال الانتقالى .

– إن أطفال الام العاملة غالبا ما يقعون تحت تأثير بعض العادات والسلوكيات غير المرغوب فيها ، وذلك فى حالة ما تشرف عليهم الحاضنات وعلى الأخص غير المؤهلات منهن ممن يعملن بالمنازل أو بدور الحضانة .

– إن اتساع نطاق العمالة واتاحة فرص التوظيف للمرأة بشكل عام قد أدى الى ندرة الشغالات بالمنازل ، الأمر الذى ألجأ الام العاملة الى أن تترك طفلها خلال ساعات عملها بمفرده ، بالمنزل أو تتركه للجيران ، وفى كلتا الحالتين يتعرض الطفل لأضرار تؤثر بطبيعة الحال على تنشئته ونموه .

– وأخيرا فإن تنظيم المرأة لنسلها تحت الضغوط التى تتعرض لها والصعوبات التى تواجهها غالبا ما يحرم الأطفال من ممارسة العلاقات الأسرية الجماعية ، والتى هى عادة ما تكون البيئة الأولى لتكوين هذه العلاقات . وأحيانا تقتصر الأم العاملة على طفل واحد يصب عليه الوالدان كل اهتمامهما مما قد يترتب عليه إفساد الطفل بزيادة تدليله ، فضلا عن الآثار النفسية والاجتماعية على الطفل الوحيد ووالديه .

– ان دراسة الآثار السلبية لاشتغال المرأة لا تقتصر على المرأة الحضرية فقط ، وإنما يدخل فى الاعتبار بل وفى المقام الأول المرأة الريفية وهى مشتغلة بالضرورة وتمثل نصف تعداد المجتمع الريفى ، والمشكلة الرئيسية للمرأة الريفية هى الأمية بما تعكسه من قلة وعى وإدراك لذاتها وقصور لامكاناتها وبالتالى آثار ذلك الشديدة على الاطفال ونتيجة لانشغالها الدائم ، فهى لا تعطى لأطفالها الرعاية الكافية بل

تتركهم يمرحون فى الخلاء طوال اليوم ويتعرضون لشتى أنواع المشكلات الصحية والنفسية والاجتماعية .

اما ما ترتب على عملية اشتغال المرأة من إيجابيات فيمكن إيجازها فيما يلى :

– لقد أصبحت المرأة العاملة أكثر نضجا وارتباطا بالمجتمع وإقبالا على التعليم ، وقد ساعد ذلك على الاختيار بين الاعمال لتحسين مركزها الاجتماعى والاقتصادى كفرد فى المجتمع حيث تتمتع بحقوق متساوية فى هذا المجال مكفولة لها كالرجل سواء بسواء .

– أدى حصول المرأة على عمل مستقل عن وظيفتها الاجتماعية كزوجة وأم الى حصولها على دخل مستقل عن دخل الزوج ، الأمر الذى أدى بالتالى الى تحسين المستوى المادى للأسرة من ناحية ، واعتمادها على نفسها وحمايتها من الأخطار التى قد تتعرض لها من ناحية أخرى .

– أتاح لها عملها أن تسهم فى مجالات التنمية المختلفة مع الرجل جنبا الى جنب مما ساعد على زيادة انتاج المجتمع وتقدمه على طريق الرخاء والرفاهية .

– اتجاه المرأة العاملة (ولو اتجاها محدودا بظروف أخرى) الى تنظيم نسلها وبخاصة مع إحساسها بالصعوبات التى تواجهها فى المجتمع بين العمل ورعاية الأطفال ، الامر الذى قد يقلل من ارتفاع معدلات زيادة السكان مما نعانى منه فى حياتنا المعاصرة .

رابعا : مدى الخدمات التى تقدمها الدولة لرعاية الأم العاملة:

واحساسا من المجتمع (الدولة) باهمية دور المرأة فى المشاركة فى مجالات التنمية المختلفة اقتصاديا واجتماعيا باعتبارها تمثل نصف تعداده ، والتزاما منه باتاحة الفرصة للمرأة فى الوظائف العامة أسوة بالرجل تطبيقا للقرارات الاشتراكية التى أصدرها منذ عام ١٩٦١ . وكذلك رغبة منه فى رفع المعاناة عن المرأة العاملة بسبب ازدواج أدوارها بين العمل وبين مسئولياتها الأسرية فى رعاية شئون منزلها والاشراف على تنشئة أجيال المستقبل تنشئة سليمة ، فقد قدم لها العديد من الخدمات التى تمثل بحق بعض الخطوات الناجحة عن طريق تذليل ما يواجهها من صعوبات فى مجال عملها وعلاقاتها بأطفالها ، ومنها على وجه الخصوص ما يأتى :

× نص قانون العاملين المدنيين بالدولة رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، والقانون رقم ٤٨ لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين بالقطاع العام على منح المرأة العاملة :

• اجازة وضع بأجر كامل لمدة ثلاثة شهور بعد الوضع وذلك لثلاث مرات طوال مدة حياتها الوظيفية .

• اجازة بدون أجر لرعاية طفلها وذلك بحد أقصى عامين فى المرة الواحدة ولثلاث مرات طوال حياتها الوظيفية – مع تحمل الجهة الادارية باشتراكات التامين المستحقة عليها وعلى العاملة وفق احكام القانون ٧٩ لسنة ١٩٧٥ والقوانين المعدلة له ، أو تمنح العاملة تعويضا عن أجرها يساوى ٢٥ ٪ من المرتب الذى كانت تستحقه فى تاريخ بدء مدة الاجازة وفقا لاختيارها .

• يجوز للسلطة المختصة وفقا للقواعد التى تضعها – الترخيص للعاملة بأن تعمل نصف أيام العمل الرسمية وذلك مقابل نصف الأجر المستحق لها .

• أجازة بدون مرتب إذا رخص لزوجها بالسفر الى الخارج لمدة ستة أشهر على الأقل ، وبشرط ألا تتجاوز هذه الأجازة مدة بقاء الزوج فى الخارج .

× نص قانون التأمين الاجتماعى رقم ٧٩ لسنة ١٩٧٥ والقوانين المعدلة له على حق المرأة فى الجمع بين معاشها عن زوجها ومعاشها بصفتها منتفعة بأحكام هذا القانون ، كما تجمع بين معاشها عن زوجها وبين دخلها من العمل أو المهنة وذلك بدون حدود .

× تقوم الكثير من الشركات والمصانع والمصالح المختلفة بتخصيص سيارات لنقل العاملات من مراكز التجمع الى مقر العمل ، وفى ذلك تيسير لهن فى الانتقال .

× وضع القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ مجموعة من القواعد والضوابط التى تكفل الارتقاء بمستوى دور الحضانة ومراكز رعاية الأطفال ، حتى تكون قادرة على الوفاء بمسئولياتها نحو رعاية الأطفال .

ومع كل ذلك فما زال هناك الكثير من الخطوات التى تنتظرها المرأة

العاملة حتى تستطيع التوفيق والتنسيق المتكامل بين أدائها لأدوارها فى المنزل والعمل وهى ما تتمثل فيما نقدمه فيما يلى من مقترحات وتوصيات .

المقترحات والتوصيات .

* ينبغى ان يكون من المسلم به فى مجتمعنا الجديد أن عمل المرأة ليس البديل لوظيفتها كزوجة وأم ، وهى الوظيفة الطبيعية الأولى والتى استلزمتها أنوثتها ، وليس معنى اكتسابها مركزا اجتماعيا متميزا عن وضعها القديم ان تحل مسئولية المرأة محل مسئولية الرجل عن الأسرة ، فذلك كله أمر ضار يتحمل نتائجه الأطفال - ونظرا لأن المؤثرات على الطفل عديدة ومتشابكة فمن الغبن ان نحمل المرأة العاملة جميع نتائجها ، لأنها تقوم بدورين اجتماعيين لكل منهما مسئولياته ، ومن هنا فإن على الدولة أن توفر - بما تملكه من سلطة التشريع وإمكانية التنفيذ - الظروف التى تكفل للمرأة العاملة القدرة على العمل وتربية النشء باعتباره مصدرا من مصادر الثروة وهدفا تسعى الدولة الى رعايته وحسن تنشئته ورفاهيته .

* وضع سياسة ثابتة للتوسع فى دور الحضانة فى المدن والأحياء السكنية تتحمل تنفيذها وزارة الشئون الاجتماعية ومديرياتها فى الحكم المحلى وجهود المواطنين الذاتية وبمصروفات تتحملها ميزانية الأسر ذات الدخل المحدود ، كما يلتزم أصحاب العمل بتوفير مكان مناسب لحضانة الاطفال دون التقيد بتحديد عدد العاملات بمائة عاملة .

على أن يراعى فى هذه الدور الضوابط والمعايير التى تضمن الرعاية الواجبة للأطفال (تعديل القانون ٩١ لسنة ١٩٥٩ مع دراسة تخصيص نسبة من ال ١٠٪ من الأرباح المخصصة للخدمات الاجتماعية لانشاء دور حضانة ومراكز لرعاية الأطفال فى مقار العمل بالشركات والمصانع) .

* توجيه الفتيات الى مجالات التعليم ودراسة التخصصات التى تتناسب وطبيعتهن والتى تؤهلهن لتحقيق أفضل النتائج فيها مثل الطب والتمريض ، والاقتصاد المنزلى ، والتدريس فى مراحل التعليم الأولى .

* العمل على محو امية العاملات الأميات سواء فى الحضر أو فى الريف عن طريق انشاء فصول بوحدات العمل أو باشراكهن فى فصول قريبة من مساكنهن نظرا لما لذلك من آثار بعيدة المدى على نظرتهن للأمور ، على الأخص ما يتعلق منها برعاية الأسرة وتنشئة الأطفال بالوسائل السليمة صحيا واجتماعيا .

* تعديل قوانين العمل بحيث تسمح للمرأة العاملة بما يأتى :

- العمل لبعض الوقت .
- الحق فى التوظف فى أى وقت لأى فترة من حياتها الزوجية تناسب ظروفها .
- التوسع فى نظام الأجازات سواء بمرتب أو بدونه وذلك بالنسبة للعاملات من أمهات الأطفال المحتاجين للرعاية .
- أن تبذل وزارات الدولة ومؤسساتها المزيد من العناية بالجمع بين الزوجين العاملين فى مدينة واحدة أو منظمة واحدة ، بحيث تتيسر العناية المشتركة بالاطفال .
- تيسير اجراءات الاحالة الى المعاش المبكر بالنسبة للامهات العاملات .
- حظر عمل المرأة ليلا إلا فى اضيق الحدود وفى بعض المهن كالطب والتمريض .

* ان تقوم مؤسسات التغذية والأمن الغذائى فى الدولة باستنباط الوسائل العلمية و العملية الميسرة لإعداد الأغذية بطريقة لا تحتاج الى وقت كبير ، وذلك بان تكون هناك وجبات نصف معدة ومعبأة فى عبوات تتلاءم مع احتياجات كل أسرة حيث يوفر ذلك على المرأة العاملة الكثير من الوقت والجهد . كذلك توفير الوسائل الميكانيكية والكهربية الحديثة فى المنزل وتيسير الحصول عليها باثمان معقولة وبنظام التقسيط .

* دراسة امكان قيام نظام تامينى يكفل حصول المرأة العاملة على تعويض فى حالة حصولها على اجازة بدون أجر لمدة عام للرضاعة ورعاية الطفل الرضيع دون ان يتحمل صاحب العمل أعباء اضافية كبيرة وذلك فى حدود مرتين خلال مدة عملها .

* العمل على التوسع فى برامج التوعية الأسرية عن طريق وسائل الاعلام المختلفة ، وكذلك التوسع فى اقامة مكاتب التوجيه والاستشارات الأسرية وتوفير الامكانات المادية والفنية لها .

سياسة وضع المناهج فى التعليم العام

مقدمة :

لا شك فى أن المنهج ، فى أية مادة ، وعلى أى مستوى ، هو مجموعة من الخبرات التربوية المختارة والمصنفة فى إطار أهداف مرسومة غايتها آخر الأمر تحقيق نمو المتعلم ، فى اتجاه معين ، وبقدر محسوب ، يتناسب مع طبيعته وقدراته واستعداداته ، ويتفق مع فلسفة المجتمع ونظامه وما يهدف اليه من آمال .

والمنهج بوصفه هذا يكون منبثقا من فلسفة أو فكر تربوى مختار يستند الى عدة محاور أساسية ، بعضها راجع إلى المتعلم ، ويعود بعضها الى طبيعة عملية التعليم ، وما يطرأ على المعرفة من تطور ، وبعضها الآخر تراعى فيه ظروف المجتمع وأحواله ومستواه وفلسفته ونظرته الى الحياة وما يتوق اليه من آمال ، كما يرتبط بعض من هذه المحاور بما يحدث فى العالم بصفة عامة .

هذا المفهوم الواسع للمنهج لا يمكن ان يقتصر على مجرد بيان مجموعة منتقاة من الحقائق والمهارات والمعارف ووصفها وتنظيمها ، وانما يمتد ليشمل ما يتفق عليه من عادات واتجاهات وقيم وأساليب تفكير وسلوك آخذين فى الاعتبار طرق التدريس والتقديم ومتطلبات المنهج من المرافق والتجهيزات والوسائل ، بل أسلوب الإدارة المدرسية ذاته .

ويتناول هذا التقرير نقاطا ثلاثا : أولاها ، ما نراه بشأن الاعتبارات الأساسية التى ينبغى ان تراعى عند وضع المناهج ، وثانيتها ما نلمسه من صفات تحدد طبيعة المناهج المستخدمة فى مدارسنا فى نظره نقدية ثم فى ثالثتها عرض بعض الملامح الرئيسية التى قد يكون فيها تحديد سياسة إعداد المناهج وتطويرها .

اولا : اعتبارات اساسية فى وضع المناهج :

يتفق العاملون فى مجال بناء المناهج وتطويرها على مجموعة من الاعتبارات الاساسية التى ينبغى مراعاتها وهى :

– أن يستند بناء المناهج وتطويرها الى فكر تربوى معين ، يترجم الى نظرية تربوية ، تعبر عن مرحلة التطور التى يجتازها مجتمعنا ثقافيا ، واجتماعيا ، وسياسيا ، واقتصاديا ، وعلميا ، كما يستند الى ما استجد من تطورات على المستوى المحلى والقومى والعالمى . هذا فضلا عن طبيعة المتعلم ، وطبيعة الحياة التى نود له ان يحياها كفرد وكعضو فى مجتمع ينمو .

– ويتم التعبير عن هذا الفكر التربوى فى نموذج هو بمثابة وصف اجرائى للمنهج يترسم الأهداف الموضوعة ، وطبيعة المتعلم وطبيعة المحتوى ، وتصورنا لمجرى العمل فى المجال التربوى وكيفيته ، وما يحتمل ان يطرأ عليه من تغيرات .

– وتدور خطة المنهج حول خبرات تربوية يتم تخطيطها وتنظيمها فى اطار مواقف تعليمية كلية ، يتابع تنفيذها داخل المدرسة ، أو خارجها ، وفى حجرة الدراسة ، أو خارجها بطريقة فى التدريس ، ووسيلة تعليمية ، ونشاط مصاحب . بحيث يؤدى كل ذلك آخر الامر الى مخرجات تحدد منذ البداية فى صورة أهداف واضحة المعالم تصف وتحدد بالتالى ما يجب ان يطرأ على سلوك المتعلم من تغير مستهدف وعلى هذا فالمعلومات المضمنة فى كتاب مدرسى لا تمثل الخبرة ، انما هى مكون من مكوناتها ، والكتاب لا يعدو أن يكون وسيلة ضمن وسائل أخرى تتخذ لتنظيم الخبرة وادارتها وتحقيق اهدافها .

– والجانب المعرفى للخبرة من حيث ابعاده ومشتملاته وتنظيمه وعلاقاته الوظيفية يعتبر بعدا من الابعاد التى يقوم عليها المنهج ، ولكنه

بلا شك ليس البعد الوحيد . فالجانب المعرفى يشكل عنصرا يتكامل مع ابعاد أخرى فى نطاق عملية متكاملة تحدث أثرها الفعال فى سلوك المتعلم ، وتكسبه قيما واتجاهات اجتماعية واساليب فى التفكير والسلوك وتجعل منه شخصية ايجابية نافعة . ومن المفروغ منه والحال كذلك ان ثمة فرقا كبيرا بين تربية تعمل على تنمية شخصية المتعلم فى سائر ابعادها وتنعكس آثارها الطيبة على فكره ووجدانه وسلوكه فرديا واجتماعيا وبين تربية تقتصر على الجانب المعرفى كمحور وحيد ، وتحدد للمتعلم دوره فى خضوع وسلبية من استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها عند اداء امتحان آخر الامر .

– الاهتمام بالابعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المناهج وتطويرها وذلك من حيث سيكولوجية التعلم فى ذاتها من ناحية ، وسيكولوجية المتعلم من ناحية اخرى ، بما يساعد على سلامة تقديم المعارف والخبرات ، كما وكيفا ، واختيار الاسلوب التربوى الامثل الذى يلائم كل مستوى من مستويات نمو المتعلم . وفى ذلك ضمان لوضع منهج وظيفى مؤثر وتنفيذه على نحو ما اراده له واضعه ، محققا أهدافه من اقرب الطرق وأقومها .

– ثم ان المناهج بمختلف عملياتها ليست بمعزل عن مجرى تطورات البحوث العلمية المستمرة ونتائجها ، مما يساعد على إثراء العمل الميدانى ، ويتلافى سلبياته . وتتوفر على هذه الدراسات مراكز البحث العلمى المتخصصة ومعاهد إعداد المعلم وكليات التربية ، فضلا عن السلطات التربوية المحلية . وبذلك تتوثق الصلة بين مختلف المستويات المعنية بالعملية التربوية من منظرين ، ومجربين ، ومخططين ، ومنفذين .

– ومن الضرورى اتباع الإجراءات المناسبة فى عمليات تقويم المنهج وتطويره للتعرف على ما فيه من نواحى قوة وضعف ، وذلك بالرجوع الى المصادر الحقيقية لاستيفاء المعلومات واتخاذ خطوات التقويم فى مراحل التخطيط والتجريب ومتابعة التقويم فى مرحلة التعميم للمنهج المطور بجمع المعلومات والبيانات والادلة من مصادرها المختلفة .

ثانيا : الصفات السائدة فى المناهج المصرية :

تعرضت المناهج المصرية فى السنوات الأخيرة لأنواع من التناول أدت الى أن تتصف هذه المناهج ببعض صفات اهمها :

– ما زالت المناهج تنتمى الى فكر تربوى تقليدى سواء فى نظرتها الى طبيعة المعرفة ، أو طبيعة المتعلم ، أو أساليب التدريس أو غير ذلك من مقومات العملية التعليمية ، فما زالت مناهجنا تهدف أساسا الى حشو عقول الأبناء بالمعلومات والمعارف المختلفة .

– فاصبح من المتعذر على خبراء المناهج فى غيبة فكر تربوى متقدم واضح ومحدد ، أن يضعوا نموذجا فى المناهج يتوافر فيه التوافق بين الأسس والمكونات . فالمناهج المعمول بها فى مدارسنا محورها العام مجموعة من المواد الدراسية التقليدية منظمة تنظيما منطقيا ينقلها المعلم نقلا مباشرا للمتعلم .

– وقد ترتب على ذلك ان الخبرة التربوية بالمعنى السابق بيانه ، ضعفت صلتها بالمناهج ، وضعفت فعالية المتعلم ونشاطه ، وحدث قصور فى دور المعلم فى تخطيط المواقف التعليمية ، بحيث أصبح التعليم قائما فى أساسه على نقل المعرفة ، وهذا لا يتناسب مع ما تعلنه الدولة من أهداف وما تبذله من أموال .

– ثم ان مناهجنا لم تفد بالقدر الكافى من حصيلة البحوث العلمية فى ميدان المناهج ، فما زال التقويم على ما كان عليه ، وما زالت الطرق التلقينية هى السائدة ، وما زالت السيادة للمعرفة المجردة ، وما زال اسلوب التلميذ السائد هو الحفظ ، وما زال دور المدرس انه ناقل لمعرفة سهلة التلقى ، ولهذا كانت محاولة التجديد ضيقة لا تكاد تتلاءم مع امكاناتنا واحتياجاتنا .

– وفيما يتعلق باساسيات المنهج فثمة بعض القصور فى الربط بين العلاقات الراسية والعلاقات الأفقية مما أدى الى سيادة النظرة الجزئية وأصبح الكتاب هو المنهج ، واصبحت حجرة الدراسة هى المكان الوحيد لتلقى المعرفة ولإعداد المتعلم ، واصبح الامتحان التقليدى هو المعيار الوحيد للنجاح أو الفشل ، وأصبح اعداد النشء لخدمة المجتمع يتم بعيدا عن المجتمع الواقعى الدائم التغير ويتم بصورة لا يتلاءم بها المتعلم مع المجتمع المتغير .

– اما عن المعلم ودوره فهو لا يزال ناقلا لمعرفة مجردة دون مبادأة أو تجديد أو ابتكار أو بحث ميدانى وهى أوضاع حالت دون تطوره علميا ومهنيا .

ثالثا : ملامح رئيسية لسياسة وضع المناهج :

(أ) من حيث أهداف التعليم :

نستطيع القول بأن ما وصلنا اليه من أهداف للعملية التعليمية فى السنوات الأخيرة مثل التعليم من أجل التنمية ، ومن أجل حياة ديمقراطية ، ومن أجل تحقيق ذاتية الفرد وكرامته وقيمته وإمكاناته المتعددة ، وما ذكر من تعميق القيم الدينية ، والانتماء الوطنى ، والانتماء العربى . كل ذلك يصلح منطلقا لنا فى تطوير العملية التعليمية فى السنوات القريبة القادمة . وواضح ان ما جاء فى الدستور ، وفى القوانين يمثل أهدافا مقبولة تتطلع مصر الى تحقيقها فى تاريخها المعاصر .

والذى نحتاج اليه الآن هو تحليل هذه الأهداف الى مستويات ، لنصل من خلالها الى أهداف ملموسة نستطيع ان نلاحظها وأن نخضعها للقياس ، بعد ان توضع « المناهج » التى تؤدى الى تحقيقها .

ونحتاج ايضا فى هذا الشأن الى الاتفاق حول تنظيم هذه الأهداف الجزئية أو الاجرائية فى مراحل التعليم المختلفة ، بحيث تقوم كل مرحلة تعليمية بتحقيق قدر من هذه الأهداف ، وبحيث تتكامل هذه المراحل فيما بينها فيما تحققه من أهداف ، كما تتكامل معا أفرع المنهج فى المرحلة الواحدة ، وبذلك يتم التكامل على المستويين الافقى والراسى .

ب) من حيث طبيعة العملية التعليمية :

العملية التعليمية عملية كلية متكاملة ، ولا يصح التعامل معها بأسلوب جزئى ، انها منظومة تتكون من عدد من المنظومات الفرعية ، تتفاعل فيما بينها ، يؤثر كل منها فى الآخر ويتاثر به . انها فى حالة ديناميكية دائمة التفاعل والتغير ، وينبغى ان تكون فى تطور مستمر . والمنظومة التعليمية فى تفاعل هى الأخرى مع منظومات أخرى فى المجتمع ، وكل ذلك فى تفاعل وتأثير وتأثر متبادلين مستمرين .

وقد يساعدنا ما سبق فى أن نستكمل ما نراه من ملامح أساسية لسياسة وضع المناهج نوجزها فيما يلى :

– أن ندرك أن عملية وضع منهج أو تطوير منهج عمل لا يقتصر على كتابة المنهج ، بل لابد أن يؤخذ فى الاعتبار تطوير بقية المكونات بما يساعد على تحقيق المنهج الذى وضع أو طور ، فلابد مثلا ان يواكب تطوير المنهج تدريب لكل من يشترك فى الأعمال التى ترتبط به ، ولابد ان يواكب ذلك اعداد للمواقف التعليمية من حيث الامكانات .

– المناهج لا تعمم الا بعد تجربتها والتاكد بصورة عملية من صلاحيتها لتحقيق ما وضعت لأجله من أهداف ، وهذا يعنى التأنى فى التغيير والتدرج فى التعميم ، والاهتمام بالبحوث الميدانية فى مدارس تجريبية تنشأ لتكون مراكز لتجريب كل جديد ومستحدث ، تحت إشراف قيادات متمكنة واسعة الأفق .

– إن وضع المناهج وتطويرها عمل ينبغى ألا يتم عن طريق لجان ومجالس ، وإنما عن طريق مراكز بحوث متخصصة ، يكون عملها وضع المناهج وتطويرها فى استمرارية متصلة ، وقد يكون فى انشاء هذه المناهج وتجريبها فى المدارس التجريبية ومتابعة هذا التجريب وتقويمه ما يؤدى الى الخير ، حتى لا نعمم شيئا الا بعد التاكد من صحته ، وتتحمل هذه المراكز عبء التخطيط للدراسة والتجريب والتعميم والاشراف على هذا كله .

– لابد ان يتوافر فى مناهج المراحل المختلفة التوازن والتكامل بين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية ، وحتى ان لم تاخذ المناهج هذه الاسماء ، فالتوازن والتكامل بين محتويات هذين المجالين وغيرهما من مجالات أمر حتمى ، وهنا تثار قضية اخرى نرى التنبيه اليها وهى انه ينبغى ألا يؤدى انكارنا لما اتصف به تعليمنا من أكاديمية مفرطة الى الافراط فى المجالات والمهارات العملية بل ينبغى ان يكون موقفنا وسطا ، فلا نهمل تنمية مهارات طفلنا العقلية فى مراحل التعليم الأولى ، ولا يشغلنا الاهتمام بالمهارات قبل المهنية عن ادراكنا ان عملية التربية هى عملية نمو ، والطبيعى فى النمو هو التكامل ، وهكذا ينبغى أن تكون التربية عملية نمو متكاملة للطفل .

– قد يكون فى تعديل طبيعة عمل التوجيه الفنى خير ، فبدلا من أن ينحصر عمل الموجه على التفتيش على المدرسين ينبغى ان ينصب على التعاون مع المدرسين فى توضيح أهداف المنهج وخططه ، وتجريب اساليب جديدة على نطاق صغير فى التدريس والتعلم . ويمكن ان يترك امر تقويم المدرس لمديرى المدارس والمدرسين الأول . وواضح ان هناك فرقا بين توجيه المدرس وتقويم ادائه .

– عندما يتقرر تعميم منهج ما ، ينبغى ان يسمح له بدرجة من الاستقرار لفترة زمنية معينة ، يحددها المتخصصون فى المناهج ، وألا يسمح بحذف أو تغيير جزء منه إلا اذا توافرت أسانيد علمية تبرر التغيير أو الحذف .

– للمعلم دور هام فى وضع المناهج وتطويرها لعدد من الأسباب ، لعل أهمها انه هو القائم على تنفيذها وهـــو أكثر الناس خبرة مباشرة بها ، وينبغى ألا نغفل عن حقيقة نفسية هامة وهى أن هناك فرقا بين شعور المعلم أنه صاحب المنهج والمشترك فى وضعه ، وشعور المعلم بانه غريب عن المنهج وأنه فرض عليه ، وهناك طرق متعددة للحصول على رأى المعلم وإشراكه فى العمل ، وقد يكون ذلك أحد أعمال مراكز البحوث المتخصصة فى وضع المناهج .

– تثار هنا قضية أساسية فى سياسة وضع المناهج بين المركزية واللامركزية كنظام عام فى الدولة ، وتأثر منظومة التعليم بغيرها من منظومات المجتمع يفرض عليها أن تتجه هى الأخرى إلى اللامركزية ، فمن المستحسن أن تتناسب المناهج بمفهومها الواسع مع البيئات المختلفة وقد يكون فى الاتفاق على تعميم جوانب معينة من هذه المناهج على جميع البيانات ، يضمن للمجتمع درجة مناسبة من التجانس والتماسك أمر واجب .

غير أن هذا يترك الباب مفتوحا أمام اجزاء اخرى من المنهج تختلف من بيئة الى بيئة ، وهنا قد يكون الأخذ بنظام اللامركزية أمرا محمـــودا ، غير أننا نؤثر التأنى فى اتخاذ هذه الخطوة حتى تنشئ المراكز المتخصصة فى وضع المناهج فى المحافظات المختلفة وإن كانت الفرصة ميسرة الآن للبدء فى انشاء هذه المراكز بالتعاون مع كليات التربية التى انتشرت فى جميع المحافظات .

– وتتحمل نقابة المهن التعليمية مسئولية خاصة فى تطوير التعليم بصفة عامة وتطوير المنهج بصفة خاصة ، فهى كيان مسئول عن النمو المهنى لاعضائها ، وينبغى ان يكون لها صوت مسموع وأن يكون هناك تعاون بينها وبين المسئولين عن التعليم فى هذا المجال .

– على الرغم من تعدد وسائط التعليم وأساليبه ، الا أن الكلمة المكتوبة والمقروءة تحتل موقع الصدارة ، وهذا يدعو الى الاهتمام بالكتاب المدرسى ، وقد يكون من عمل مراكز بحوث المناهج المقترحة وضع مواصفات الكتاب المدرسى ، وقد يكون من عملها تقويم الكتب المدرسية ان أخذنا بنظام المسابقة فى وضع الكتب .

التوصيات

يوصى المجلس فى مجال سياسة وضع المناهج فى التعليم العام بما يأتى :

* أن يؤخذ فى الاعتبار ان عملية التعليم بطبيعتها عملية كلية متكاملة ولايصح التعامل معها بصورة جزئية ، وبناء عليه ينبغى ان ندرك عند وضع منهج جديد أو تطوير منهج قديم كل ما يحتاج اليه هذا العمل من إشراك للمعلمين وتدريب لهم وإعداد لوسائل التعليم وأدواته وأماكنه وتدريب للموجهين والقائمين على الإشراف والتنفيذ وإعادة نظر فى نظم التقويم والامتحان ، وغير ذلك من مكونات المنظومة التعليمية .

* ان يكون هناك انعكاس لما ننادى به من أهداف تعليمية على ما نضعه من مناهج سواء من حيث المحتوى أو اسلوب تقديمها أو امكانات تنفيذها أو أسلوب تقويم مستوى تحصيل التلاميذ .

* انشاء مراكز متخصصة لبحوث المناهج ودعم القائم منها والتعاون فى ذلك مع كليات التربية والجامعات . ولكى تنهض هذه المراكز بمهمتها ينبغى ان يتم ذلك عن طريق العمل المشترك والتعاون الوثيق مع خبراء الأجهزة التنفيذية الميدانية على مختلف المستويات ، وعلى الصعيدين المحلى والمركزى ، كاجراء ضرورى يكفل للمخطط وضوح الرؤية ويضمن له تشخيص المعوقات وتلافيها وتحقيق الأهداف المنشودة .

* التجريب والمتابعة والتقويم أمور حتمية عند وضع المناهج وتطويرها قبل تعميمها ، فإن عممت فاستقرارها واستمراريتها لفترة زمنية مناسبة أمر لازم . ولابد لاستقرار المناهج من تجنب ادخال أى تعديل أو تغيير فيها دون الرجوع فى كل حالة الى مخطط المنهج .

* إحداث التوازن فى محتويات المنهج وأساليب تنفيذه ، وأساليب تقويم أداء التلميذ . ويكون هذا بين المواد الاكاديمية والمواد التطبيقية ، وبين المهارات العقلية والمهارات العملية ، وبين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية والدافعية ، وبين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية .

* تحقيق الترابط افقيا ورأسيا بين مناهج الصفوف والمراحل المتعاقبة مع مراعاة التكامل بين المواد المتقاربة والمراحل المتتابعة .

* واعتبارا بما للمعلم من دور أصيل ومباشر فى العملية التعليمية فلابد أن يراعى فى إعداده وفى تدريبه اثناء الخدمة ما تم الاتفاق عليه من سياسة فى وضع المناهج سواء أكان ذلك من حيث أهداف المناهج ، أو محتواها ، وأساليب تقديمها بما يضمن أن يكون دور المعلم متفقا مع طبيعة العملية التعليمية وما نرجوه من أهداف ، ويكون للمعلم دوره فى تحليل المنهج وتقديمه ودفعه الى الامام ، ذلك لانه أكثر الأشخاص خبرة بالمنهج .

* ولابد من تعديل جذرى فى نظم التقويم وأساليبه بما يضمن تحقيق الأهداف التى تسعى المناهج الى تحقيقها حتى لا تؤدى أساليب التقويم والامتحان الى القصور فى تحقيق ما وضع المنهج لتحقيقه .

* أن يعاد النظر فى طبيعة عمل الموجه الفنى ودوره ، بحيث يصبح مدربا وموجها للمدرس فى فهم المنهج ، وفهم أهدافه ، وتخطيط أساليب تنفيذه ، وتقويم أداء التلميذ . وقد يشترك المدرس مع الموجه فى إجراء تجارب جديدة فى نطاق محدود بما يثرى العمل التربوى داخل المدرسة ، وبما يحقق نوعا من التكامل بين ما يجرى فى الميدان وما ينبثق عن مراكز البحوث .

* ينبغى ان يعاد النظر فى سياسة إعداد الكتاب المدرسي والمقرر كإحدى الوسائل التى يستعان بها فى تنفيذ المنهج . وقد يكون فى نظام المسابقة ما يرفع من مستواها ، وقد يكون فى وجود أكثر من كتاب واحد فى المنهج الواحد ظاهرة صحية تواكب مفهومنا عن اللامركزية وعن الفروق البيئية المختلفة .

* ينبغى ان يتضح دور الهيئة المركزية والهيئات المحلية فى إعداد المنهج . فيمكن مثلا أن تضع الهيئة المركزية أهداف المنهج وأسسه ومستوياته وتوجيهاته العامة ، وتضع الهيئات المحلية محوى المناهج وموضوعاتها ووسائل وطرق تنفيذها بما يتفق مع مقومات البيئة وما يحقق الإطار المرجعى الذى تضعه الهيئة المركزية . على أن يكون لكل هذا التوقيت والزمن المناسب .

* ينبغى عند اعداد المناهج وتطويرها مراعاة التوفيق والتنسيق بين الأمور الثلاثة الآتية وهى :

- ضرورة مواكبة التطور الحضارى والإنسانى العام .
- ان يؤخذ بعين الاعتبار واقع البلاد ، وطابعها الثقافى ، وامكاناتها المتاحة .
- ضرورة تطويع المناهج لظروف البيئات المحلية واحتياجاتها على نحو ما سبق بيانه .

الجهود التعليمية
خارج نطاق
وزارة التربية والتعليم

تحديد ميدان الدراسة :

تعالج هذه الدراسة الجهود التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات والهيئات المختلفة خارج نطاق جهود وزارة التربية والتعليم ، وتمثل هذه الدراسة واقعا ميدانيا أمكن جمع بياناته واحصاءاته من

مراجعه الأصلية ، وهو واقع يختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطة والمنهج وأسلوب الأداء وعدم التقيد بسن معينة وغير ذلك مما تلتزم به مدارس وزارة التربية والتعليم .

وتغطى هذه الدراسة مختلف الأنشطة التعليمية والتدريبية دون مستوى التعليم الجامعى وما يعادله .

وهذا النوع من النشاط التعليمى والتدريبى ظهر وانتشر كحاجة ملحة وضرورية كان لابد من قيامها استجابة لرغبات بعض الأفراد ، واستجابة لحاجات المجتمع من الأنشطة المختلفة مع توفير بيئة تعليمية لمن ليس لهم مكان فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

وجدير بالذكر فى هذا المجال ان نورد احدى توصيات تقرير « ادجارفور » عن سياسة التعليم : « ان نظم التعليم الراهنة لن تستطيع ان تواجه الاقبال الهائل على التعليم فى الوقت الحاضر وتلبى مطالب الغد . ولذلك فإن الأوضاع الجامدة يجب أن تزول . كما يجب ان تتاح لكل فرد حرية اكبر فى اختيار ما يدرسه ، ويجب الا يحول الانقطاع عن الدراسة دون استئنافها فيما بعد . ويجب أن تعتبر ان نظام التعليم كل الوقت ، ونظام التعليم بعض الوقت ، والتعليم بالمراسلة ، ومراكز التدريب ، والعديد من النظم التعليمية الأخرى . كلها نظم صحيحة يمكن اختيار أحدها دون الآخر ، وذلك تلبية لاحتياجات الدارسين واهتماماتهم ، وتلبية لاحتياجات البيئات والمجتمعات » .

كذلك دعت ورقة التربية والتعليم فى يوليو ١٩٨٠ عن تطوير وتحديث التعليم العام (دون الجامعى) الى « ضرورة دعم التعليم غير النظامى كحاجة ضرورية للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية القائمة والمرتقبة فى مجتمعنا ، ويشمل التعليم غير النظامى كل الجهود المبذولة فى ميدان التعليم والتدريب » .

مبررات جهود الوزارات والهيئات التعليمية والتدريبية خارج نطاق وزارة التربية والتعليم :

إن التطور الاقتصادى والاجتماعى الذى شمل البلاد فى السنوات الأخيرة ، والمشروعات العمرانية المتعددة التى قامت فى جميع القطاعات والميادين ، ثم النمو السكانى السريع الذى يكاد يفوق فى سرعته مجهودات الدولة لمواجهته ، ومسئولية مصر تجاه الدول العربية والافريقية . كل ذلك أنتج مبررات لقيام الوزارات والهيئات بأنشطة تعليمية وتدريبية ، وفيما يلى موجز لأهم هذه المبررات .

أولا : نقص العمالة المدربة فى مصر :

وذلك بسبب هجرة أعداد كبيرة الى الخارج وبخاصة الى الدول العربية ، وقد زاد تدفق العمال الى الخارج فى السنوات الأخيرة وبخاصة العمال المهرة الصناعيين والزراعيين من القرية الى المدينة ، الأمر الذى جعل سوق العمالة المصرية تعانى عجزا شديدا فى العمالة المدربة فى مجال الصناعة والزراعة ، بالاضافة الى ارتفاع اجورها ارتفاعا غير طبيعى . والأمر يستلزم اعداد خطة تنمية اقتصادية واجتماعية طويلة المدى يمكن ترجمتها الى عمالة محددة حتى يمكن معها توجيه خطط جميع الوزارات (بما فى ذلك وزارة التربية والتعليم) التوجيه السليم الذى يسد حاجة السوق المحلية ، والسوق العربية والافريقية .

ثانيا : المد السكانى :

لاشك ان مصر تعانى مشكلة سكانية اساسها نمو سريع فى السكان لم يقابله تنمية معادلة فى الموارد والخدمات ، الامر الذى أدى الى مشكلات عنيفة تواجهها أجهزة الخدمات ويحسها الفرد العادى . ومما يزيد من خطورة المشكلة ويجعل منها تحديا لهذا الجيل ، ان الهرم السكانى فى مصر قاعدته عريضة ، وزيادة الفئات العمرية التى هى فى حاجة الى خدمات تعليمية ، الأمر الذى جعل وزارة التربية والتعليم تعجز عن ملاحقة هذا السيل المتدفق ، وسوف يزداد الموقف سوءا بمضى الوقت ، وسوف تذهب الزيادة فى ميزانية التعليم الى قبول أعداد اكبر قبل أن تتجه الى تحسين مستوى الخدمة . وهنا نتساءل هل فى مقدور وزارة التربية والتعليم مستقبلا أن تلحق بركب المد السكانى المتزايد ، أم

أن جهود الوزارات والهيئات العامة والخاصة فى عالم التعليم والتدريب أصبحت ضرورة لابد منها للتخفيف عن كاهل الوزارة ومشاركتها المسئولية فى تحويل المتسربين والمرفوضين الى طاقة منتجة .

ثالثا : عجز التعليم بإمكاناته الراهنة عن تقديم المزيد من الفنيين والمتعلمين بالمستوى اللائق والأعداد اللازمة والنوعيات المطلوبة لتغطية العجز الموجود حاليا :

فمن ناحية الكم نرى ان إمكانات الأجهزة التعليمية عاجزة عن استيعاب الناشئة فى الشرائح العمرية المختلفة ، ومن ناحية الكيف نجد أن النمو السريع فى الأعداد المقبولة أدى الى عجز وقصور فى الامكانات المادية والبشرية ، مما ترتب عليه تدهور سريع فى الأداء وبعد عن الاجادة والاتقان ، هذا بالاضافة الى قلة العناية بالنواحى العملية والتركيز على الجوانب النظرية مع بعد المناهج عن مراعاة حاجة البيئة وظروف المجتمع ومتطلباته .

ومن ناحية النوع نجد أن التطور الاقتصادى والاجتماعى السريع والتطبيقات العلمية والتكنولوجية التى شملت البلاد فى جميع القطاعات ادى الى اشتداد الطلب على العمالة الفنية الماهرة فى مختلف التخصصات والميادين ، ولما كانت الحياة تتجدد باستمرار وبسرعة كبيرة فإن اى تعليم نظامى مهما كانت مرونته يصبح غير كاف لإعداد الفرد إعدادا يتناسب مع هذا التغيير ، كما أن تعدد الحرف والمهارات المطلوبة اليوم يجعل التعليم غير قادر على تغطية جميع المتطلبات .

رابعا : عدم التوازن بين سلم التعليم وهيكل العمالة :

فمستويات هيكل العمالة الأربعة هى :

- مستوى الاخصائيين وهم من خريجى الجامعات .
- مستوى الفنيين ومساعدى الاخصائيين وهم من خريجى معاهد اعداد الفنيين والمدارس الفنية (٥ سنوات) .
- مستوى العمالة المهرة وهم من خريجى المدارس الثانوية الفنية ومراكز التدريب المهنى .
- مستوى العمال متوسطى المهارة وهم من خريجى مراكز التدريب القصير والتكوين المهنى .

ويلاحظ فى المستويات السابقة عدم وجود مجال فى السلم التعليمى للمستوى الرابع . كذلك فإن النسبة المتروكة من خريجى المدارس الاعدادية لمدارس ومراكز التدريب المهنى لا تزيد عن ١٢٪ سنويا (وقد سبق أن اوصى المجلس فى تقريره عن نقص العمالة الماهرة ديسمبر ١٩٨١ بتخصيص ٢٥٪ لهذه المراكز) - كذلك توضح الدراسات الاحصائية أن ٧٥٪ من خريجى الثانوية العامة يقبلون بالجامعات والمعاهد العليا ، بينما لا تستوعب معاهد الفنيين سوى ٢٠٪ .

ومعنى هذا أن نسبة لا تزيد عن ٥٪ تترك لمراكز التدريب أو لدخول ميدان العمل دون تدريب . ولما كان الطلب على الفنيين يقدر بنحو أربعة أمثال حجم الطلب على الاخصائيين فإنه يتضح لنا عدم التوازن .

هذا الوضع الشاذ يستلزم اجراء تنسيق بعد الشهادة الاعدادية والثانوية العامة ، حتى يتم توزيع الخريجين بما يحقق التوازن بين سلم التعليم وهيكل العمالة .

خامسا : تحمل اجهزة التعليم والتدريب التابعة للوزارات والهيئات نفقات إعداد جزء من العمالة الفنية الماهرة ، وذلك يخفف من الأعباء المالية الملقاة على وزارة التربية والتعليم هذا بالاضافة الى تحملها جميع نفقات اعداد العمالة نصف الماهرة .

سادسا : تنوع الانشطة التعليمية والتدريبية وسرعة استجابتها لتطور المجتمع المستمر واتسامها بالمرونة والبعد عن النمطية .

سابعا : تقديم صور جديدة لممارسات تعليمية مختلفة عن الصورة التقليدية للتعليم ، التى قد تكون غير ملائمة للاوضاع الجديدة أو عاجزة عن مجاراة التطور الديموغرافى والاقتصادى .

أنماط المدارس ومراكز تدريب الوزارات الأخرى غير وزارة التربية والتعليم

تتمثل فى المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر الأنماط التعليمية

والتدريبية الاتية :

أولا : أنماط المدارس :

– المدارس الفنية النوعية : قامت تحت اشراف بعض الوزارات والهيئات مدارس فنية نوعية تسد حاجتها من العمالة الفنية الماهرة ، وهى تختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطط والمناهج وأسلوب الأداء ، وهى أنواع متعددة كل نوع منها موجه لخدمة مجال من مجالات العمل ولكنها تتفق جميعا فى عدد سنوات الدراسة (٣ سنوات) ومؤهل القبول (الاعدادية) وتاكيد الجانب العملى فى الدراسة الذى يتم فى محيط العمل الحقيقى حيث يألف الدارس جو العمل الذى سيمارسه بعد التخرج . ومن أمثلة هذا النمط :

× مدارس التمريض وعددها ١٢٩ مدرسة وتستوعب ١١ الف طالبة وتتبع وزارة الصحة .

× مدارس البريد وعددها ١٧ مدرسة وتستوعب ١،٥٧٢ طالبا وتتبع هيئة الصحة .

× مدارس المسعفين وعددها ٢١ مدرسة وتستوعب ٢٣٩٦ طالبا وتتبع وزارة الصحة .

× مدرسة النقل النهرى وهى مدرسة واحدة وتستوعب ٣٤٦ طالبا وتتبع وزارة النقل .

× مدارس المتطوعين للقوات المسلحة عدة مدارس وتستوعب ٢٩ الف طالب وتتبع القوات المسلحة .

× مدرسة الحديد والصلب وهى مدرسة واحدة وتستوعب اكثر من ٢٥٠ طالبا وتتبع شركة الحديد والصلب .

× مدرسة المناجم البحرية وهى مدرسة واحدة وتستوعب اكثر من ٢٥٠ طالبا وتتبع شركة الحديد والصلب .

وتمنح هذه المدارس دبلوما فنيا يعادل دبلوم المدارس الثانوية الصناعية .

– فصول نوعية ملحقة ببعض مدارس وزارة التربية والتعليم : ويتولى فتحها وتمويلها بعض الشركات لتوفير العمالة الماهرة فى تخصصات نوعية يصعب على مدارس وزارة التربية والتعليم توفير التدريب العملى لها ، وهى تشذ عن مدارس التربية والتعليم فى الخطة والمناهج وأسلوب الأداء وتاكيد الجوانب العملية ، ومن أمثلة ذلك .

• فصل بمدرسة حلوان الميكانيكية ، ويتبع شركة النصر للمطروقات .

• فصل بمدرسة شبرا الخيمة ويتبع شركة البلاستيك الأهلية .

• فصل بمدرسة كفر الدوار ويتبع شركة مواد الصباغة والكيماويات .

• فصل بمدرسة دمياط الزخرفية ويتبع شركة دمياط للغزل والنسيج .

• فصل بمدرسة كفر الدوار ويتبع شركة مصر للحرير الصناعى .

وواضح من خطة الدراسة فى هذه الفصول تاكيد الدراسات المهنية والتدريبات العملية التى تتم فى جو العمل الحقيقى داخل المصانع .

– نظام التلمذة الصناعية الحديثة : وتتولاه وزارة الصناعة وبعض الشركات ، ومدة الدراسة ثلاث سنوات ، والشهادة الاعدادية شرط للالتحاق به ، وقد خطط له لتاكيد التدريبات العملية فى مواقع العمل وعلى الآلات نفسها ووسط العمال ، حتى يألف الطالب جو العمل ويكتسب مهارات الممارسة والتطبيق . والمدة التى يقضيها الدارس فى التدريب العملى تصل الى أربعة أيام أسبوعيا .

وتنقسم مدة التلمذة الصناعية الى فترتين .

× الفترة الأولى وهى فترة التدريب الاساسى بمركز التدريب المهنى ومدتها سنة أو سنتان بحسب نوع المهنة ، والدراسة بها ٣ أيام نظرى ، و٣ أيام عملى .

× الفترة الثانية وهى فترة التدريب العملى ومدتها سنة أوسنتان الصف الثانى يومان نظرى ، و٤ ايام عملى ، والصف الثالث ٥ ايام عملى ويوم واحد نظرى .

ويقضى الدارس اجازته الصيفية يعمل فى المصنع طوال ايام الاسبوع وتصرف الشركة حوافز مالية يومية للدارسين فى الصفين

الثانى والثالث ، ويحصل الدارس فى نهاية المدة على دبلوم التلمذة الصناعية . ومن الواضح ان نظم العمل فى هذه المراكز تختلف اختلافا كليا عما يجرى فى المدارس الفنية التابعة لوزارة التربية والتعليم .

والمعروف فى الأوساط العمالية ان الشركات والمصانع تفضل خريج التلمذة الصناعية . واذا كانت سوق العمل هى المعيار الصادق لكيف التعليم ، فان صورة التلمذة الصناعية تستحق التامل والدراسة بواسطة المسئولين فقد توحى بنظام جديد يمكن تطبيقه فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

هذا وقد التزمت الوزارات والشركات التى لها مدارس فنية نوعية بعدد سنوات الدراسة وشروط القبول التى تلتزمها الثانوية الفنية التابعة لوزارة التربية والتعليم حتى تتوازى معها ، على أمل ان يتم التنسيق بينهما .

وتبلغ جملة الاعداد المستوعبة فى هذه المدارس والفصول التابعة للوزارات ٧٣٤٢٤ أى ما يوازى ٦ . ٥٪ من جملة الحاصلين على الاعدادية خلال السنوات الثلاث الاخيرة ، وهى نسبة ضعيفة جدا ينبغى العمل على مضاعفتها .

وتاتى وزارة الدفاع فى المقدمة من حيث الاعداد التى تقــوم بتعليمها ، تليها وزارة الصحة فوزارة الصناعة فوزارة المواصلات فوزارة النقل – أما باقى الوزارات والشركات فليس لها مدارس من هذا النوع وهذا عجز ينبغى ان نتلافاه . ولقد بلغ نصيب الشركات فى استيعاب الحاصلين على الاعدادية نحو ٦١٥ تلميذا اى ما يوازى ٨ . ٠٪ وهى نسبة ضعيفة جدا .

كذلك فان المدارس الفنية النوعية للوزارات تتولى اعداد التلاميذ لأعمال فنية يصعب على مـــدارس وزارة التربية والتعـــليم التدريبات العملية لها .

ثانيا : انماط مراكز التدريب :

تتنوع مراكز التدريب من حيث بنائها التنظيمى ، ومستوى التدريس ومدد التدريب وشروط الالتحاق ، والتسمية ، وجهة الاشراف والتمويل ، وهى تمتاز بالمرونة الكاملة فلا تشترط سنا معينا أو مؤهلا دراسيا وان كان البعض يشذ عن هذه القاعدة . ومن الوزارات التى تشرف على مراكز التدريب : وزارة الصناعة ، وزارة الدفاع ، وزارة التعمير والدولة للاسكان ، وزارة القوى العاملة ، وزارة الشئون الاجتماعية ، وزارة النقل والمواصلات ، وزارة الكهرباء ، وزارة الزراعة ، وزارة السياحة ، وزارة الطيران المدنى ، وزارة الثقافة ، وزارة الداخلية .

ومن الشركات الهامة التى تشرف على مراكز تدريب : شركة المقاولين العرب وشركة الحديد والصلب وشركة مصر للحرير الصناعى وشركة البلاستيك الأهلية وشركة الفنادق المصرية وشركة ايجوث وشركة مصر للطيران ، والجمعيات الخيرية المشهرة .

ومن امثلة مراكز التدريب تلك التى تشرف عليها وزارة التعمير والدولة للاسكان لإعداد عمال فنيين لأعمال البناء ، اذ تملك هذه الوزارة ٢٥ مركزا ، تخرج ١٠ الاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة ٦ أشهر ، اربعة منها فى المراكز وشهران فى موقع العمل ولا يشترط فى الدارس غير الالمام بالقراءة والكتابة . كذلك فان شركة المقاولين العرب لها مراكز لتحقيق الغرض نفسه .

كذلك تشرف وزارة الشئون الاجتماعية على ٣٢ مركزا للتكوين المهنى تخرج خمسة الاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة سنتان ، أما شروط الالتحاق فتحدد أولويات القبول كالآتى :

المتسربون من المرحلة الاعدادية ، الحاصلون على الابتدائية ، راسبو الشهادة الابتدائية ، المتسربون من التعليم الابتدائى ، أما عن سن القبول فتتراوح من ١٢ – ١٧ سنة .

كذلك فإنه تعقد دورات تدريبية متعددة منها :

- تدريب المدربين لتوفير العدد اللازم من الأفراد المؤهلين لتدريب العمال كما هى الحال فى عدد من الوزارات .
- تدريبات طويلة المدى نوعا وتهدف إلى توفير العمالة الماهرة .
- تدريبات قصيرة المدى وتهدف إلى توفير العمالة متوسطة المهارة .
- التدريب المتكرر ويهدف الى معاونة العمال متوسطى المهارة

ليصبحوا عمالا مهرة .

– التدريب المتخصص لرفع الكفاءة الانتاجية للعاملين بالانشطة المختلفة .

– التدريبات لاستكمال ثقافة الطالب الفنية كتدريبات وزارة الكهرباء لخريجى المدارس الصناعية .

ومن الأنماط الأخرى لمراكز التدريب :

مراكز التدريب المتنقلة :

وهى من الانماط الحديثة التى ادخلتها وزارة التعمير والاسكان لتدريب عمال البناء فى الأماكن النائية ، وهى عبارة عن وحدات محمولة يتم نقلها من مكان الى آخر ، وكل وحدة تشتمل على ورشة كاملة العدد والآلات مزودة بمولد كهربائى للتدريب على المهن المختلفة .

التدرج المهنى :

وتشرف عليه وزارة القوى العاملة والتدريب ، ويتم بالحاق الصبية بالورش الخاصة أو العامة ، وفى الحرف المتنوعة مع متابعة دورية من اخصائيين فنيين من قبل الوزارة ولا يشترط للالتحاق به غير الإلمام بالقراءة والكتابة .

مراكز تعليم اللغات الأجنبية :

وتتولاها مراكز الثقافة والمراكز التابعة للسفارات الأجنبية أو الجامعة الأمريكية أو بعض الأفراد والأندية ، وتقوم بتدريس إحدى اللغات الأجنبية بقصد الوصول بالدارس الى المستوى الذى يحقق هدفه من دراسة اللغة .

مكاتب تحفيظ القرآن الكريم :

وتمثل الصورة الأولى للمدرسة المصرية ، وتتولى منذ عهد بعيد محو الأمية وتحفيظ القرآن الكريم ، ويقوم الأزهر الشريف بالإشراف عليها فنيا ومعاونتها ماليا ، وقد بلغ عدد هذه المكاتب والجمعيات عام ١٩٨١ نحو ٣٥٨٥ مكتبا تضم ٩٢ الف تلميذ ، وهذه المكاتب لا تشترط سنا معينة عند الالتحاق بها ، وقد انشئت بادارة المعاهد الازهرية ادارة عامة للإشراف على مكاتب تحفيظ القرآن الكريم .

والواقع ان هذا النوع من التعليم يوفر القدر المناسب لقطاع كبير من أبناء الوطن ويسهم فى تحفيظ كتاب الله ومحو الأمية ، خاصة وأن التعليم الالزامى يترك أكثر من ٣ ملايين طفل خارج جدران مدارسه ، هذا وتعد دروس الوعظ والارشاد وسيلة هامة لتزويد الناشئة بثقافة دينية مفيدة .

مراكز تأهيل المعوقين مهنيا :

وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية وتؤدى بواسطة بعض الجمعيات الأهلية المشهرة ، ويوجد حاليا ٣١ مركزا لتأهيل المعوقين القادرين على العمل ، ولدى الوزارة خمسة مصانع لتشغيل المعوقين الذين يتعذر إلحاقهم بالعمل فى سوق العمل الحر ، بالاضافة الى ثلاثة مصانع لإعداد الأطراف الصناعية والاجهزة التعويضية .

مجالات الأنشطة التعليمية والتدريبية للوزارات والهيئات المختلفة خارج نطاق وزارة التربية والتعليم

أولا : مجال الأنشطة التعليمية :

– فى المجال الصحى : التمريض والاسعاف .

– فى مجال البريد .

– فى مجال النقل النهرى .

– فى مجال السكك الحديدية .

– فى مجال الصناعة .

– فى مجال المناجم .

ثانيا : مجالات الانشطة التدريبية :

– فى مجال التشييد والبناء .

– فى مجال النقل البرى .

– فى مجال النقل النهرى .

– فى مجال السكك الحديدية .

– فى مجال المواصلات السلكية واللاسلكية .

- فى المجال الصناعى .
- فى مجال التنشئة المهنية .
- مراكز التكوين المهنى .
- الأسر المنتجة .
- محو الامية .
- مراكز التدريب الحرفى .
- مراكز التدريب المهنى .
- فى مجال القوى الكهربائية .

وتوضح الدراسة الميدانية والمجالات السابق ذكرها فقر القطاع الزراعى بالنسبة للأنشطة التعليمية والتدريبية خلال الشريحة العمرية السابق تحديدها ، وذلك على الرغم من أهمية هذا القطاع فى توفير الأمن الغذائى وحاجته الملحة الى عمال فنيين بعد هجرة اعداد كبيرة من الفلاحين الى المدن او الاقطار العربية الشقيقة .

وما أكثر المجالات التى تحتاج اليها القرية على المستوى المتوسط ، مثل الميكنة الزراعية والرى بالرش أو التنقيط وأعمال البساتين وحدائق الفاكهة ، وتربية الحيوان والطيور والنحل وعمليات استصلاح الأراضى وتعمير الصحارى ومقاومة الآفات ، كل هذه المجالات وغيرها كثيرة تحتاج الى عمال مهرة أو نصف مهرة ، يمكن إعدادهم من المتسربين أو المرفوتين من المدارس الابتدائية أو الاعدادية أو من الحاصلين على الابتدائية أو الاعدادية ، وذلك بحسب مستوى التدريب ونوع المهارة المطلوبة ، كما يمكن الافادة من أطفال القرى غير المستوعبين .

كذلك الحال بالنسبة للمجالات التى ترتبط بالسياحة والفندقة ، فهى على المستوى المتوسط كثيرة ومتعددة ويلزم الاهتمام باعدادها وذلك بإقامة مدارس أو مراكز تدريب لها حتى تواجه احتياجات السوق من عمالة مختلفة المستويات فى هذه المجالات .

ويمكن القول ان جميع الأنشطة التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات المختلفة ما تزال عاجزة عن اشباع حاجة سوق العمالة الماهرة ونصف الماهرة . والغريب حقا أن نجد الملايين من الناشئين خارج جدران مدارس وزارة التربية لا يجدون من يأخذ بيدهم ويحولهم الى طاقة منتجة تشترك بنصيب فى حل أزمة العمالة وتخفيف حدة المشكلة السكانية .

فالأعداد التى لا تجد سبيلها الى المدارس لسبب أو لآخر تزيد على ثلاثة ملايين ونصف المليون خلال شريحة مرحلة الالزام ، فى الوقت الذى تشكو فيه البلاد من تضخم سكانى وندرة فى العمالة الماهرة وارتفاع فى اجور العمال ، ونمو فى رصيد الأمية ، بينما لا يزيد عدد من تستوعبهم الوزارات والهيئات فى مدارسها ومراكز التدريب التابعة لها على نصف مليون دارس .

المشكلات التى تواجه نشاط الوزارات التعليمى والتدريس

أولا : مشكلة التمويل :

وهى أهم العقبات التى تحول دون التوسع فيه ، لذلك نجد لكل وزارة برنامجا طموحا يحول دون تنفيذه عدم توافر الميزانيات ، كما هى الحال بالنسبة لوزارة التعمير والاسكان ووزارة السياحة ووزارة الصناعة ، أما الشركات والمصانع فليس هناك قانون واضح يجبرها على إقامة المدارس ومراكز التدريب (وهذه ناحية نقص يجب تلافيها) أو الاشتراك بنصيب فى تمويل برامج الوزارات ، وربما كانت وزارة الدفاع هى الوزارة الوحيدة القادرة على تمويل نشاطها التدريبى والتعليمى المتعدد الميادين والمجالات والمستويات ، ولذلك فان الفرص متاحة أمامها لمضاعفة نشاطها . والموقف الراهن يتطلب توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ المشروعات التعليمية والتدريبية لمختلف الوزارات والهيئات ، مع تذليل عقبات التنفيذ الادارية والمالية وسرعة استخدام القروض والمنح المخصصة لذلك ، والعمل على استصدار قانون «الصندوق القومى لتمويل التدريب » وفرض رسوم معينة على المقاولين والشركات التجارية الصناعية واحياء نشاط «المجلس الأعلى للقوى العاملة والتدريب » والذى أنشىء بقرار جمهورى عام ١٩٧٦ دون فاعلية ملموسة .

ثانيا : مشكلة إعداد المدربين :

يعتمد نجاح اى تدريب على وجود المدرب الكفء القادر على القيادة والتوجيه وعلى توافر الحوافز المالية التى تغريه على الاستقرار دون ترك المركز سعيا وراء أجر أكبر ، لذلك فان الامر يحتاج الى مراكز لإعداد المدربين ، والى تطويع اللوائح المالية لتقديم الحوافز اللازمة . وقد سلكت كل وزارة مسلكا خاصا فى تدبير المدربين . فوزارة الصحة اعتمدت على اطباء المستشفيات والمراكز الصحية للعمل فى مدارس التمريض ومدارس الاسعاف ، وهيئة البريد اعتمدت على موظفيها الفنيين ، وكذلك فعلت هيئة السكك الحديدية ، أما وزارة الصناعة فقد أقامت معهدا لتخريج المدربين ، وكذلك فعلت وزارة التشييد والبناء ووزارة الشئون الاجتماعية .

والواقع ان المشكلة اكبر من أن تستطيع كل وزارة تدبير الأكفاء من المدربين اللازمين لمراكزها . ولذا فينبغى ان تفكر الدولة فى إقامة مراكز قادرة على تخريج كوادر فنية مناسبة لكل وزارة .

ثالثا : مشكلة المبانى :

وهى تواجه بعض الوزارات دون البعض الآخر ، فوزارة الصحة لا تشعر بهذه المشكلة فى الوقت الحاضر لان مستشفياتها قادرة على ايواء مدارسها ، اما وزارة الصناعة والشركات الصناعية ووزارة التعمير والإسكان وهيئة البريد فتستخدم مدارس وزارة التربية الى جانب المراكز التى اقامتها .

والامر يحتاج الى سياسة طويلة المدى لاقامة المبانى المناسبة واللازمة لكل وزارة حتى تتمكن من مضاعفة انشطتها التعليمية والتدريبية .

رابعا : الحاجة الى توثيق العلاقة بين مجهودات الوزارات فى التعليم والتدريب ومجهودات وزارة التربية والتعليم :

وذلك لتنسيق العلاقة بين النظامين ، وتسهيل عمليات التحويل والانتقال من نظام الى آخر طبقا لظروف الافراد وحاجاتهم ، بحيث تكون هناك جسور وقنوات مفتوحة بدلا من الانعزالية الموجودة حاليا . والامر يحتاج الى سلم تعليمى وتدريبى لجهود الوزارات فى هذا المجال ينظم هذا النشاط ويقننه ، فان ذلك سيرفع من شان هذه الجهود ويضاعف من اقبال الطلاب عليها .

خامسا : مشكلة وضع الخطط والمناهج وتقنينها :

تتولى كل وزارة أو شركة فى الوقت الحاضر وضع الخطط والمناهج لبرامجها التدريبية ، وتعتمد فى ذلك على خبرة كبار موظفيها ، وتسترشد بتجارب الدول الاخرى . والواقع ان وضع الخطط والمناهج لجهود الوزارات التعليمية والتدريبية من الامور التى تحتاج الى عناية خاصة ودقة متناهية لما يمتاز به هذا التعليم من تعدد الانشطة والمستويات ومدد الدراسة وسرعة التغييرات تبعا لتطور المجتمع ومتطلباته . وفيما يلى بعض الاسس التى ينبغى مراعاتها عند تخطيط المناهج :

– تخطيط مجموعات من المناهج تتميز بالمرونة والتنوع والتدرج فى المستوى مع تباين مدد الدراسة .

– يجب ان تتضمن هذه المناهج مقررات وظيفية ذات صلة بحاجات المجتمع وأفراده .

– ضرورة توفير فرص التدريب العملى والممارسة الميدانية لجميع الدارسين .

– يجب أن يكون التدريب المهنى والفنى أبرز معالم المناهج ، وأن يكون استخدام التكنولوجيا أبرز أساليب التعليم .

– يجب أن تكون المناهج مشتقة من المتطلبات الفعلية لحاجات المجتمع .

– يمكن تقنين المناهج وتحديد عدد منها لكل مستوى حتى يتيسر ذكر المستوى الذى وصل اليه كل دارس .

سادسا : مشكلة البرامج والدارسين :

تتولى كل وزارة أو هيئة النظام الذى يروق لها لتقويم البرامج والدارسين ، وهناك شعور عند بعض الوزارات بالحاجة الى تحديد مستوى لكل خريج ، بحيث يذكر فى شهادة المتخرج المستوى الفنى الذى وصل اليه ، ومع ذلك فالأمر على مستوى جميع الوزارات والهيئات والشركات يمثل مشكلة تحتاج الى تنسيق وتقنين ونظام يتبع بواسطة الجميع . ولا شك ان موضوع التقويم هذا اذا ما أحسن تطبيقه حقق التطور المنشود وأعطى العائد المناسب .

التوصيات

* دعم وتشجيع وتقويم الأنشطة التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات والهيئات العامة والخاصة لتوفير برامج ثقافية او مهنية أو كليهما معا للمواطنين جميعا فى مختلف الأعمار ممن لا تتسع لهم مدارس وزارة التربية والتعليم .

* ينبغى ان تتوسع الوزارات والهيئات العامة والخاصة فى المشاركة فى تحمل مسئولية تعليم وتدريب المواطنين ، حتى تتيسر تلبية احتياجات المجتمع ومطالبه المتجددة من ناحية اخرى .

* اعتبار مراكز التدريب التابعة للوزارات والهيئات المختلفة وسيلة ضرورية فى الوقت الحاضر لاستيعاب من ليس لهم مكان فى مدارسنا والمتسربين والمرفوتين من المدارس الابتدائية والاعدادية ، ولذا ينبغى على الدولة تشجيع هذه المراكز ودعمها كضرورة لتنمية طاقات بشرية منتجة .

* اعتبار المدارس التى تتبع الوزارات والهيئات المختلفة والتى تقبل طلابها من بين الحاصلين على الاعدادية وسيلة هامة للتخفيف عن المرحلة الثانوية وكليات الجامعة ومعاهدها ، ولتوفير أنماط جديدة من التعليم الفنى يغلب عليها الطابع العملى والجانب التطبيقى . ولذا ينبغى تشجيعها وتخصيص نسبة من خريجى الاعدادية لها .

* ينبغى ان يراعى فى جميع مراكز التدريب على اختلاف انواعها ، التاكيد على تدريس مواد الاتصال الأساسية بالقدر المناسب وكذلك التربية السكانية ، وأن تتضمن الفترة العمرية من ١٢-١٥ سنة أساسيات مرحلة الالزام حتى يمكن اعتبارها موازية ومكملة لهذه المرحلة .

* أن تتولى الدولة مساعدة الوزارات والهيئات العامة والخاصة التى تقوم بأنشطة تعليمية وتدريبية للتغلب على المشكلات التى تواجهها ، وبصفة خاصة مشكلات التمويل ، واقامة المبانى ، وإعداد المدربين وتوفير هيئات التدريس ، وتقويم البرامج والدارسين .

* أن تتولى وزارة التربية والتعليم بصفتها المسئولة فى الدرجة الأولى عن التعليم مساعدة الجهات التى تقوم بنشاط تعليمى وتدريبى بها فتمدها بمدرسى الثقافة (اللغة العربية والدين والشئون القومية) وهيئات الفنيين اللازمين لوضع المناهج وتقويم الشهادات ، والسماح باستخدام مبانيها فى غير أوقات العمل ، وأن تكفل النظم التعليمية ما يسمح بإقامة القنوات والجسور التى تيسر انتقال التلاميذ من مدارس الوزارات والهيئات الى مدارس وزارة التربية وبالعكس .

* التاكيد على التوصيات التى سبق ان أصدرها المجلس فى هذا الشأن وبصفة خاصة ما يأتى :

- ضرورة اجراء حصر ووضع مواصفات لجميع المهن التى يحتاجها المجتمع فى مختلف مجالات الانتاج والخدمات لتحديد انواع التعليم والتدريب الذى يجب أن تتوفر عليه الوزارات والهيئات العامة والخاصة لتوفير هذه الاحتياجات ، على أن يؤخذ فى الاعتبار احتياجات الدول العربية والافريقية .

- اعتبار مستوى الانتهاء من الشهادة الاعدادية الحد الأدنى من الثقافة العامة ونقطة التشعيب الأولى التى يتوزع بعدها التلاميذ إلى مسارات ثلاثة : مدارس فنية ونوعية ومهنية - مراكز التدريب العملى والمهنى التخصصى - المدارس الثانوية العامة ، بحيث تحقق نسبة التوزيع التوازن المطلوب بين سلم التعليم وهيكل العمالة .

- اعتبار الشهادة الثانوية العامة نقطة التشعيب الثانية يتوزع التلاميذ بعدها الى مسارات ثلاثة : مراكز إعداد الفنيين مع التوسع فيها - الكليات الجامعية مع الحد من القبول فى الكليات النظرية بصفة خاصة - مراكز التدريب التحويلى .

* التوسع فى إنشاء مراكز التدريب المهنى فى مختلف المحافظات والمدن الكبيرة لاحتواء ملايين الناشئة خارج مرفق التعليم على أن يتم تدريبهم على مستويين :

١- المستوى الأول للناشئة من ١٢-١٥ سنة على أن تتضمن البرامج

استكمال تعليم أساسيات المعرفة ومواد الاتصال الى جانب التدريب المهنى المناسب لهذه الفئة .

٢- المستوى الثانى للناشئة من سن ١٢ -١٨ وتكون مدة التدريب فيها بحسب طبيعة الحرفة أو المهنة .

- إنشاء مركز قومى لبحوث تنمية الثروة البشرية يعمل على تطوير نظم وأساليب التعليم والتدريب ومتابعة وتقويم هذه الأنشطة .

- قيام وزارة القوى العاملة والتدريب بانشاء سلم للتدريب الفنى والمهنى يكون موازيا للسلم التعليمى . ويحدد مستويات المهارة ومتطلباتها ومدة التدريب ومناهجه ، بحيث يستقبل الناشئة من سن ١٢ وما بعدها على أن تحسب مدة التدريب ضمن مرحلة الالزام .

سياسة إعداد قيادات الإدارة فى التعليم قبل الجامعى

أولا - أهمية إعداد الكوادر القيادية فى الإدارة التعليمية وتدريبها وتنميتها :

يعتبر نقص المستوى القيادى فى القوى البشرية ذات المهارات الممتازة والكفاية العالية من أهم المشكلات الرئيسية المتصلة بتنمية القوى البشرية . ومما يزيد فى إلحاح هذه المشكلة بوجه عام ما يتسم به التنظيم الاجتماعى الحديث ، من تعقد العلاقات وتشابكها ، وما طرأ على كل مجالات الحياة من سرعة التحول والتغيير والتجديد .

ويصدق ذلك بوجه خاص على مجال التعليم ، فالتعليم منظومة اجتماعية يتفاعل فيها العديد من العناصر أو المكونات ، والعمليات ، على مستويات متعددة - فمن مكوناتها التلميذ والمعلم والمنهج والمقرر الدراسى والكتاب والوسائل المعينة والمبنى . ومن عملياتها التعليم والتعلم والنشاط والتقويم والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية .

ويتم التفاعل بين كل هذه المكونات والعمليات على مستويات مختلفة فى جميع مراحل التعليم ومعاهده ومدارسه ، وفى إداراته التعليمية المركزية ، والمحلية - الفنية والإدارية والمالية .

وقد كشفت الأزمات التى مر بها التعليم فى كثير من بلاد العالم ومنها مصر ، عن عدم جدوى - أو على الأقل عدم فاعلية - الحلول التقليدية ، ومن ثم يتحتم ان يكون الإصلاح جذريا ، يقتحم صميم المشكلات باسلوب عصرى ، يعتمد على العلم والتخطيط السليم والقرارات المدروسة ، وسرعة الحركة والتنفيذ الواعى . ويتطلب ذلك بطبيعة الحال قوى بشرية على مستوى عال من الكفاية فى الإدارة والقيادة والتوجيه .

وتؤكد أوضاع التعليم فى مصر مدى حاجتنا الى إعداد الكوادر القيادية وتدريبها ، وضرورة بذل المزيد من الجهد فى هذا السبيل .

ومن أهم الاعتبارات التى تملى علينا ذلك ما يأتى :

١) ان الأخذ بالأسلوب الحديث فى الادارة التعليمية ، يستلزم التخلى عن الأساليب التى جمدت عند عصر « ما قــبل العلم والتكنولوجيا » ، تلك الأساليب التى تكاد تكون « بدائية » روتينية جامدة ، وتعتمد فى الغالب على الاجتهاد الشخصى والجهد الفردى . وربما كانت هذه الأساليب مقبولة وتفى بالغرض عندما كان جهاز التعليم صغيرا متواضعا ، ومؤسساته قليلة وعملياته محدودة . أما وقد تضاعفت أبعاد ذلك كله ، واتسعت المسئوليات ونطاقات النشاط ، فإن هذه الأنماط لم

تعد ملائمة لتلبية حاجات التعليم المتكاثرة والمتزايدة التعقيد .

٢) ان ادارة التعليم وثيقة الصلة بالإدارة العامة في الدولة ، وعلاقتها بها هي علاقة الجزء بالكل ، ومن ثم فهي تتأثر بمفاهيمها ومكوناتها ووظائفها . وقد ورثت مصر من الماضي تركة ادارية مثقلة بالجمود ومركزية السلطة ، مما أدى الى جعل الإدارة بوجه عام ، والإدارة التعليمية بوجه خاص ، مركزة حول نفسها ، عازفة عن أسلوب المشاركة ، بطيئة في تسيير الأمور ، واصبح لابد من تطويرها وإعداد القيادات التي تستطيع الإدارة التعليمية – وهي التي تعنينا هنا – ان تظل على اتصال بمجريات التطوير في الداخل والخارج ، ومواكبة تحديث التعليم واتجاهات سياسته ، والاسهام الإيجابي في تحقيق أهدافه وتطلعاته .

٣) ويرتبط ما سبق ارتباطا أساسيا بضرورة تاصيل المفهوم الحديث للإدارة بوجه عام والادارة التعليمية كجانب منها . فالإدارة التعليمية بمفهومها الحديث ، هي مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها ، سواء في داخل مؤسسات التعليم أوفيما بينها وبين ما يحيط بها من مؤسسات لتحقيق الأغراض التربوية المنشودة . أو هي العملية التي يتم بمقتضاها ، توفير الموارد البشرية والمادية وتوجيهها الى ما يحقق الأغراض في تربية النشء ، تحقيقا فعالا في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات انسانية سوية .

٤) ولما كانت مصر قد اتخذت الديمقراطية منهجا لحياتها ، ونصت على ذلك في دستورها ، وأقامت عليها بناء مؤسساتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، كان لابد من أن يتمشى مع ذلك تطوير النمط الإداري بحيث يستند على المبادئ الديمقراطية في الإدارة ، وهي المبادئ التي تؤمن بعلاقة السلطة بالمسئولية ، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب ، واتاحة المرونة وحرية الحركة لمراعاة الصالح القومي – وتعطى لكل مستوى فرصة في اتخاذ القرار ، وتكون تعبيرا صادقا عن حاجات القواعد الجماهيرية .

ويتطلب ذلك في مختلف مستويات إدارة التعليم ، تزويد العاملين فيها بثقافة تربوية عميقة ، وثقافة ادارية حديثة ، ووضع معايير واضحة لاختيار القيادات التعليمية ، تاخذ في اعتبارها التخصص في ميدان العمل ، والنظرة الشاملة والخبرة العلمية المتجددة ، والكفاية في الأداء ، والقدرة على تكوين العلاقات الانسانية السوية وعلى التطوير الذاتي وتحمل المسئولية ، ووضع نظام علمي موضوعي للتقويم المستمر والمتابعة الموصولة لتنمية القيادات بمختلف مستوياتها ، وفي مختلف مواقعها .

٥) ومن المبررات القوية لزيادة الاهتمام بإعداد الكوادر القيادية التعليمية وتدريبها الأخذ بنظام اللامركزية . لقد نص قانون الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ في مادته الثانية على أن تتولى وحدات الحكم المحلي انشاء وادارة جميع المرافق الواقعة في دائرتها ، كما تتولى هذه الوحدات كل في نطاق اختصاصها وفي حدود السياسة العامة والخطة العامة للدولة مباشرة جميع الاختصاصات التي تتولاها الوزارات بمقتضى القوانين واللوائح المعمول بها وذلك فيما عدا ما يعتبر بقرار من رئيس مجلس الوزراء مرفقا قوميا .

كما نصت المادة (٥) في الفصل الثاني من اللائحة التنفيذية للقانون (وهي الفصل الخاص بشئون التعليم) على أن « تتولى الوحدات المحلية كل في دائرتها ، وفق خطة وزارة التعليم ، انشاء وتجهيز وإدارة جميع المدارس على اختلاف مستوياتها وأنواعها ، عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية » .

هذا التوسع في الأخذ باللامركزية في إدارة التعليم ، قد ألقى على رؤساء الإدارات التعليمية الإقليمية في مجالس المحافظات والمدن والمراكز والأحياء والقرى ، مسئوليات ضخمة لم يسبق اعدادهم لها . فاليوم أصبح رؤساء اجهزة التعليم المحلية بالمحافظات ، مسئولين عن التعيينات والترقيات وإعداد المعلمين اللازمين لمختلف المدارس والمراحل . وعن تحديد مواقع المدارس الجديدة طبقا للاحتياجات السكانية وانشائها وتجهيزها وتشغيلها ، وعن توصيل الخدمات التعليمية الى

الاحياء النائية المتطرفة فى المحافظات ، وعن عدالة التوزيع بين الريف والحضر ، وعن إجراء الامتحانات على اختلاف مستوياتها ، عدا الثانوية العامة والدبلومات الفنية ، وعن تنويع البرامج والمقررات طبقا لاحتياجات البيئة . الخ وعن كل جوانب التخطيط المحلى للعملية التعليمية فى المحافظات ووضع البرامج التنفيذية لها مع مواصلة التقويم والمتابعة ، والاستجابة للتطورات الجديدة فى مختلف القطاعات ذات العلاقة بالخدمات التعليمية . ولقد كانت جميع هذه المسائل حتى الأمس القريب - تتم بمعرفة الأجهزة المركزية فى ديوان الوزارة - وأصبحت اليوم من مهام الأجهزة المحلية . ولاشك أن انتهاج اللامركزية فى التعليم يعتبر خطوة كبيرة الى الأمام ، لانها تساعد على ملاءمة التعليم للظروف المحلية - وتشجع على الجهود الابتكارية المحلية ، وتحول دون انتاج طراز موحد من الخدمات التعليمية للجميع ، وتساعد على إعداد الصف الثانى من القيادات الخبيرة المدربة . الخ - ولكن العبرة ليست بتقنين النظام وانما العبرة بالالتزام بروحه فى التنفيذ .

ويتطلب العلاج دراسات متعمقة وموضوعية لمستويات السلطة وتوزيع المسئوليات ومسار العمليات وتنسيق العلاقات وإحكام خطوط الاتصال ، كما يتطلب الأمر فى الوقت ذاته إعداد القوى البشرية القيادية الواعية والمؤهلة لتحمل هذه المسئوليات والاختصاصات ، والقادرة على اتخاذ القرارات وادارة المجموعات والعمليات عن وعى وبصيرة ، وبصفة خاصة على المستوى المحلى بالمحافظات .

٦) ويعتبر التوسع الكمى السريع فى التعليم - من أهم دواعى الاهتمام بحسن اختيار القيادات على مختلف المستويات وتدريبها ، فقد كان من أثر التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية العميقة التى مر بها المجتمع المصرى منذ قيام الثورة ، وما تضمنه من أسس فلسفية ومفاهيم جديدة فتحت الباب على مصراعيه امام تطلعات الجماهير الى حياة أفضل ، ودفعت الدولة الى العمل على توفير الامكانات اللازمة لوضع مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم للجميع موضع التنفيذ ، ونظرا لتضخم حجم العمالة فى التعليم ، فقد برزت الحاجة الى تنظيم كفء وقيادات قادرة على ادارة مختلف مستويات هذا التنظيم بما يكفل انتظام العمل وكفاءته فى تحقيق الأهداف الموضوعة ، والتوصل منه الى مخرجات تتلاءم من حيث الكم والكيف مع مدخلاته المادية والبشرية .

٧) ولم يكن التوسع فى التعليم مقصورا على الجانب الكمى فقط ، بل كان من المحتم أن يصاحبه تطوير للمكونات النوعية الأخرى فى المنظومة التعليمية - كالمناهج والكتب وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب المتابعة والتقويم . الخ ، ولقد جاء قانون التعليم الأخير رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، بالكثير من التغيرات فى نظام التعليم وأساليبه .

فلقد تضمن المستحدثات الآتية :

- الارتفاع بسن الإلزام وامتداده الى تسع سنوات دراسية ، بدلا من ست سنوات .

- الأخذ بنظام التعليم الأساسى فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

- التنويع والتوسع فى مدارس وبرامج التعليم الفنى الصناعى والزراعى والتجارى ، وانشاء المدارس المهنية ، لمواكبة متطلبات خطط التنمية ، وتوفير القوى العاملة الماهرة والمؤهلة .

- انفتاح المدرسة على البيئة ، وربط التعليم بالعمل ، والتأكيد على النواحى الوظيفية فى المناهج والأنشطة المدرسية .

والاهتمام بالمجالات العملية والفنية والانتاجية فى جميع مراحل التعليم .

- تطوير نظم التقويم والامتحانات .

- الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الأولى ، وإعداده تحت مظلة الجامعة .

- تشكيل المجالس النوعية لأنواع التعليم ، وتشكيل مجالس لإدارة المدارس ، - تضم أعضاء من غير رجال التعليم .

تلك بعض المستحدثات التى نص عليه قانون التعليم الجديد -

ويتطلب هذا التغيير الكبير إعداد مشروعات ضخمة على المدى القصير ، وعلى المدى الطويل ، ودراسات واعية لكل هذه التنظيمات ومستلزمات تنفيذها من النواحى الفنية والمادية والبشرية ، فى كل محافظة على حدة ، وفى ضوء حسابات دقيقة وأسس علمية وتربوية رشيدة ، حتى يمكن إخراج هذا الفكر المتطور ، الذى تضمنه قانون التعليم الجديد ، من مجال الفكر والنظر الى ميدان الخطط والبرامج العملية ومراحل التنفيذ السديدة .

وكل هذا يقتضى بدوره ، مستويات من القيادات القادرة على ادارة هذه العمليات وتنظيمها والإشراف عليها وتوضيح مفاهيمها الصحيحة وتوجيهها التوجيه السليم ، ثم متابعتها ومراجعتها وتقويمها ، وتصحيح مسارها لبلوغ الأهداف المنشودة ، ولا شك أن إعداد هذه القيادات ، ليس بالأمر الذى يمكن ان يتم بين يوم وليلة أو بالإختيار المتسرع ، أو طبقا لنظم الأقدمية والخبرات المحلية وإنما يحتاج الى تدريب طويل موصول ، وإلى برامج تجديدية لفئات تختار وفق معايير موضوعية وعلمية متطورة ، كما يحتاج الى تزويد هذه القيادات بدراسة متعمقة وموسعة ، فى تخطيط التعليم وادارته ، وفى الفكر التربوى المعاصر وتطبيقاته ، وفى التطورات السياسية والاجتماعية وانعكاساتها على المنظومة التعليمية .

٨) وأخيرا فان الحاجة ماسة الى الافادة من النظم الحديثة لجمع المعلومات والبيانات والاحصاءات وتوثيقها وتوزيعها وتبادلها واسترجاعها ، والى الوعى بما يمكن ان تقدمه من امكانات لتسهيل العمليات الإدارية المختلفة ، والقدرة على استيعاب استراتيجية تطوير التعليم وترجمتها الى برامج عملية قابلة للتنفيذ ، والى الاستفادة من نظم الموازنات التخطيطية التى تتطلب وضوحا فى الاهداف ومشاركة من جميع المستويات الادارية فى وضع التقديرات السليمة لعناصر التكلفة ، ومتابعة التنفيذ ، والأخذ بمفاهيم الإدارة العلمية الحديثة وأساليبها ووسائلها التكنولوجية والعملية . وسيترتب على ذلك تغيير فى الانماط الحالية للادارة التعليمية واساليبها .

تلك بعض الاعتبارات الاساسية التى تمليها علينا متطلبات الادارة التعليمية فى المجتمع المصرى الحديث بسبب التطورات السياسية والاجتماعية التى يجتازها ، وبسبب الأخذ بنظام اللامركزية ، ودعم نظام الحكم المحلى والمجالس المحلية وبسبب مشاركة الأهالى فى إدارة التعليم ، والإفادة من المفاهيم والمعايير والأساليب الحديثة فى الإدارة وجدير بالذكر هنا انه لا سبيل الى تطوير التعليم وجعله على مستوى العصر ايضا ، بغير تطوير الإدارة فيه وجعلها على مستوى العصر ايضا . وهذا يتطلب بالاضافة الى تغيير النظم واللوائح ، وتحديد المرامى والأهداف بوضوح أكثر ، توفير الكفايات الادارية العالية فى مختلف مستوياتها من المركز الى القاعدة وفى القطاعين المركزى والمحلى ومواصلة تنميتها وتزويدها بكل جديد فى المنظومة التعليمية ، وما يتصل بها لتمكينها من أداء مسئوليتها القيادية فى التخطيط والتنسيق والرقابة والتوجيه على أمثل وجه ممكن .

ثانيا – الأوضاع القائمة حاليا فى اختيار القيادات التعليمية وإعدادها :

مستويات القيادة فى قطاع التعليم ونوعياتها .

لقد اقتضت سياسة التعليم الجديدة ان يكون السلم التعليمى مقسما الى مرحلة التعليم الاساسى وتضم الحلقتين الابتدائية والاعدادية ثم مرحلة التعليم الثانوى وتضم ثلاث نوعيات وهى الثانوى العام والثانوى الفنى ودور المعلمين والمعلمات ، حيث ينقسم التعليم الفنى الى الثانوى الزراعى والصناعى والتجارى والخدمات – وقبل ذلك كله فترة الحضانه ورياض الاطفال ، ولكل هذه الاقسام والانواع قيادات تعليمية خاصة بها تتفق وطبيعة العمل فيها .

وتتدرج وظائف كل نوعية من النوعيات السابق الاشارة اليها فيما بينها تصاعديا كالاتى :

١) وظائف الادارة المدرسية :

وتبدأ بالمدرس الأول ، فوكيل المدرسة ، فناظر المدرسة ، (أو مدير المدرسة بالنسبة للمدرسة الثانوية وما فى مستواها) .

٢) وظائف الإشراف الفنى :

وتبدأ بالمدرس الأول ، ثم مساعد موجه مادة ، وموجه مادة أو موجه قسم بالنسبة للحلقة الابتدائية ، أو إلى موجه فنى فى بقية نوعيات التعليم ، فموجه أول ، فموجه عام ، فمستشار المادة .

٣) وظائف الادارة التعليمية :

تبدأ برئيس قسم ، ثم مدير مساعد أو مدير مرحلة ، ثم مدير ادارة

أو وكيل مديرية ، ثم مدير ادارة عامة أو مدير مديرية تعليمية بالمحافظة أو رئيس ادارة مركزية بديوان الوزارة .

نوعيات القيادة فى مرفق التعليم :

تتنوع قيادة التعليم الى إدارة تعليمية ، وإدارة مدرسية ، وإشراف فنى ، وإدارة مالية وادارية – وتنحصر مسئوليات الإدارة التعليمية فى التخطيط ورسم السياسة العامة ، وإصدار التوجيهات التنفيذية ، ومتابعة وتقويم اجراءات التنفيذ ، ومجالها ديوان الوزارة ، وديوان المديرية والادارة التعليمية بالمحافظة – بالاضافة الى المسئولية الكاملة المنوطة بالأجهزة المحلية فى الاشراف على التنفيذ – أما الادارة المدرسية فتتولى تنفيذ مناهج التعليم ومقرراته والتنظيم المدرسى ، وهى فى ذلك تقدم الرعاية المتاحة للطلاب بالمدارس وللعاملين فيها متعاونة مع المجتمع المحلى ، ومجال هذه الإدارة فى المدارس وفى معاهد التعليم – أما الاشراف الفنى فهو مسئول عـن المناهج والكتب وطرق التدريس ووسائله ، والأنشطة المصاحبة ، وكل ما يتصل بالتوجيه الفنى والتربوى فى الخدمة التعليمية ، ومجال هذه النوعيات فى الإدارة المركزية من أجل التخطيط ورسم السياسة العامة ، وفى المديريات والإدارات التعليمية بالمحافظات للإشراف على التنفيذ ، والتوجيه ، وفى المدارس لمباشرة التطبيق والتوجيه المستمر – أما الادارة المالية والادارية فتنحصر مسئولياتها فى كل ما يتعلق بالتمويل ، وبالاجراءات المالية والمخازن والمشتريات ، وشئون العاملين .

مقومات الترشيح لهذه القيادات :

لقد ترتب على تطبيق أحكام قانون الحكم المحلى أن اختصت المديريات التعليمية بالمحافظات بكافة اجراءات الترشيح والاختيار والتعيين فى مختلف الوظائف ، عدا وظائف مديرى المديريات التعليمية بالمحافظات ووكلائهم وما فى مستواها من وظائف التوجيه الفنى فتتولاها الادارة المركزية بديوان وزارة التربية والتعليم – وفقا للقرار الوزارى رقم ٥٠ لسنة ١٩٨٠ .

هذا وان طبيعة وظائف القيادة فى التعليم ومسئولياتها ، تقتضى ان ينظر الى من يكلف بالعمل القيادى ليس من خلال مؤهله الدراسى الذى بدأ به حياته الوظيفية كمدرس ، وهو بالضرورة لابد أن يكون مؤهلا تربويا ، وانما من خلال الدراسات المتخصصة الاخرى ومن الخبرات المتجددة التى اكتسبها أثناء الخدمة ، وكذلك من خلال المؤهلات الاضافية الأعلى التى تتصل بنوعية العمل القيادى الذى سيكلف به ، ذلك لأن مجرد المؤهل الدراسى ومدة الخدمة والخبرات المتراكمة لا تعتبر مسوغات كافية للترشيح ، ولكن يجب إضافة الدراسات المتعمقة ، وبرامج التدريب المتخصصة ، وشخصية المرشح ، وثقافته العامة ومدى وعيه بالتطورات السياسية والاجتماعية والتربوية المعاصرة ، ويكون ذلك شرطا أساسيا للترشيح لوظائف القيادة فى التعليم .

هذا بالاضافة الى ضرورة اجتياز برنامج متخصص فى هذه النوعية (إدارة مدرسة – إشراف فنى – إدارة تعليمية) له مواصفاته ، ويتضمن موضوعات معينة ويقوم الدارس من خلاله لقياس مدى استيعابه ، وقدرته على أداء العمل الجديد ، حتى يكون أهلا للقيام بمسئولية القيادة .

ثالثا : بعض التجارب السابقة فى إعداد القيادات التعليمية وتدريبها :

طوال النصف الأول من القرن العشرين ، اقتصر شغل معظم الوظائف الرئيسية فى قطاع التعليم العام والفنى ، على المصريين ، من الاساتذة العاملين فى المعاهد العالية والكليات الجامعية وبخاصة من أعضاء وهيئات التدريس بكليات الآداب والعلوم ، وكلية التربية – وكذلك على موظفى وزارة المعارف الذين سبق ايفادهم فى بعثات علمية الى الدول الغربية .

واستمر الأمر على هذا النحو ، حتى الخمسينات ، – ثم طرأت عوامل اجتماعية وسياسية كان من شأنها نضوب هذين المصدرين ، إذ بدأ رجال الجامعات يعزفون عن العمل فى وزارة التعليم لاختلاف الكادر المالى ولاعتبارات اخرى ، كما توقف ارسال البعثات العلمية الى الجامعات الغربية لأسباب اقتصادية وسياسية . وبعد انشاء وزارة مستقلة لشئون الجامعات والتعليم العالى فى عام ١٩٦١ ، وضم ادارة البعثات الى جهاز وزارة التعليم العالى ، انغلقت وزارة التربية والتعليم على نفسها ، واقتصرت الترقيات بها على العاملين فيها .

ولقد كان نتيجة لهذه التطورات ، أن فكرت وزارة التربية والتعليم فى وضع نظام داخلى خاص بها ، لإعداد القيادات التعليمية من بين موظفيها . واتخذت الوزارة أساليب موضوعية جديدة ، كان لها اثرها

الواضح فى إعداد جيل من القيادات التعليمية الصالحة ، وتتلخص هذه الأساليب فيما يلى :

١) ايفاد فريق من نظار المدارس الثانوية ، والموجهين ومراقبى التعليم فى بعثات علمية عملية ، الى الدول الغربية – لمدة عام أو عامين ، بقصد الدراسة العلمية فى العلوم التربوية وفى المواد الدراسية المتخصصة والحصول على شهادة أو دبلوم خاص ، أو درجة الماجستير .

٢) ايفاد بعثات صيفية خارجية تمتد من شهرين الى ثلاثة شهور – الى الدول الأجنبية للاطلاع على نظم التعليم وادارة المدارس فى تلك الدول ، مع حضور بعض البرامج التجديدية التى تنظمها الجامعات الأجنبية فى العطلة الصيفية – وكانت الوزارة توفد أعدادا كبيرة سنويا من بين المدرسين الأوائل ونظار المدارس ومفتشى اللغات الأجنبية فى هذه البعثات الصيفية .

٣) تنظيم بعثات داخلية بكلية التربية جامعة عين شمس ، مع التفرغ للدراسة لمدة عام دراسى كامل ، لمتابعة برنامج مكثف لتأهيل قيادات التعليم فى مجالات الادارة المدرسية – والإشراف الفنى – والإرشاد النفسى .

٤) وضع برنامج لمتابعة من يرقون الى الوظائف القيادية وتوجيههم لمدة عام دراسى وفى نهاية العام ، يتم تقويم شامل عن مدى صلاحية الموظف للتثبيت فى وظيفته الجديدة .

هكذا كانت تجرى عمليات اعداد القيادات التعليمية وتدريبهم ، ومتابعتهم وتقويمهم منذ أوائل الخمسينات وحتى نهاية الستينات – ولقد صدرت قرارات وزارية تحدد شروط اختيار اعضاء البعثات الداخلية والخارجية ، وتنص على ضرورة الحصول على مؤهل خاص فى الادارة التعليمية والتوجيه الفنى ، وعلى اجتياز برامج التدريب التى تعد لهذا الغرض كشرط أساسى للتعيين فى الوظائف القيادية . ثم توقفت هذه النظم منذ أوائل السبعينات .

ولعله من الخير أن يعاد النظر فى النظم الحالية – والعمل على تطويرها فى ضوء التجارب السابقة ، والارتفاع بها الى ما يواكب المسئوليات والأعباء الجديدة ، ووضع الضوابط والنظم الكفيلة بالنهوض بالادارة التعليمية ، الى مستوى يتكافأ مع خطورتها وأهميتها .

رابعا – دور كليات التربية فى إعداد القيادات التعليمية وتدريبها :

لقد ازداد عدد كليات التربية فى السبعينات زيادة كبيرة بحيث اصبحت توجد فى معظم محافظات الجمهورية . ومن بين مسئوليات هذه الكليات ، بحكم وظيفتها ، أن تسهم فى إعداد وتنمية القيادات التعليمية ، فهى قائمة على البحوث والدراسات اللازمة لتطوير جوانب العملية التعليمية فى التعليم العام . وتتضمن لوائح هذه الكليات انشاء دبلومات مهنية متخصصة ، من بينها دبلوم الادارة التربوية .

ولكن بعض كليات التربية فى المحافظات قد تعذر عليها تنظيم دراسات عليا فى الإدارة التعليمية . بسبب عدم توافر الاساتذة المتخصصين فى الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى بها وبسبب عدم وجود المكتبة التربوية التى تضم المراجع فى الإدارة العلمية الحديثة ، وفى نظم التعليم المقارن ، واقتصاديات التعليم وتمويله والفكر التربوى المعاصر ، وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة بالادارة التعليمية . وبسبب عدم توثيق الصلات بين هذه الكليات وبين ادارات التعليم فى المحافظات ، لتنظيم دراسات ومقررات سنوية ، للعاملين فى مرفق التعليم ، للحصول على دبلومات مهنية أو درجات علمية فى هذا التخصص وفروعه (ادارة مدرسية – توجيه فنى . ادارة تعليمية . الخ) .

ومن المفيد ، أن يتم الربط بين وزارة التعليم ، وكليات التربية لتنظيم البرامج التى تكفل صقل القيادات التربوية وتنميتها ، فى إطار سياسة ثابتة واضحة المعالم – وتنتهى بمنح دبلومات مهنية أو درجات علمية ، يكون لها أثرها فى إعداد القيادات التربوية بالمستوى المنشود ، ويكون لها اعتبارها فى اختيار أصلح القيادات . ولقد كان لوزارة التربية والتعليم تجربة سابقة فى الستينات ، مع كليات التربية بجامعة عين شمس ، لإعداد قيادات التعليم ، فى مجالات الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى ، والارشاد النفسى ، والتخطيط التربوى . الخ .

كما تستطيع كليات التربية بحكم رسالتها ، أن تقوم باصدار البحوث والدراسات الميدانية التى تعاون رؤساء الادارات ومديرى المعاهد والمدارس فى إدارة مرفق التعليم ومؤسساته . وأن تقوم كذلك بتنظيم برامج التدريب القصيرة ، وعقد المؤتمرات والحلقات الدراسية بالتعاون

مع الادارة التعليمية فى المحافظات ، لمدارسة مشكلات التعليم فى الميدان .

التوصيات

فى ضوء الأهمية المتزايدة لإعداد الكوادر القيادية فى الإدارة التعليمية وبعد دراسة الأوضاع القائمة فى اختيار القيادات فى التعليم قبل الجامعى ، وبرامج التدريب الحالية ، وأثرها فى تحسين الأداء . وبعد استعراض بعض التجارب السابقة فى هذا المجال فى مصر ، وبعض النظم المتبعة فى الخارج فى تاهيل قيادات التعليم ، والصعوبات التى تواجه قادة التعليم فى الميدان .

وأخذا فى الاعتبار بصفة خاصة باتجاه الدولة نحو تطوير التعليم وتحديثه ، لكى يستطيع مواكبة التطورات التربوية والتكنولوجية فى هذا العصر ، ولكى يحقق التعليم احتياجات التنمية الشاملة فى البلاد ، مع الأخذ بمبدأ التعليم الأساسى ، والتوسع فى التعليم الفنى وتخصصاته المختلفة ، وربط التعليم بالبيئة ، والتجديد الموصول فى المناهج .

وادراكا لأهمية التطورات الاجتماعية والسياسية التى يجتازها المجتمع المصرى ، والأخذ بنظام اللامركزية والحكم المحلى ، وما ترتب علي ذلك من انتقال المسئوليات التنفيذية للعملية التربوية الى المحافظات بمقتضى أحكام قانون الحكم المحلى .

فلكل هذه الاعتبارات وغيرها ، كان من الضرورى العمل على توفير الكفايات القادرة على استيعاب كل هذه المتغيرات ، والقادرة على مواجهة التطورات المستقبلة للنهوض بالادارة التعليمية على النحو المنشود .

ومن ثم فإن المجلس يوصى بما يأتى :

* اعتبار القيادات فى الإدارة التعليمية ، عنصرا رئيسيا فى منظومة التعليم ، ولابد من العمل على تطوير أساليب إعداد هذه القيادات وتنميتها وتدريبها بما يتفق مع السياسات الخاصة بتطوير بقية مكونات المنظومة التعليمية ، وفى ضوء المفاهيم الحديثة لعلم الادارة التعليمية ، الأمر الذى يتطلب وضع سياسة ثابتة ، ذات معالم محددة ، تضمن الفعالية والاستمرارية لهذا الإعداد والتدريب ومواصلة التنمية ، للقيادات فى قطاع التعليم قبل الجامعى .

* أن تترجم هذه السياسة الى خطط عملية واقعية ، تتضمن تحديد الخطوط العريضة لبرامج الإعداد والتاهيل والتدريب اللازمة ، والتنمية اثناء الخدمة ، وأساليب التقويم ، ومصادر التمويل ، والهيئات التى تسهم فى تنفيذ البرامج ، ومراحل التنفيذ ، مع ربط كل ذلك بتطور نظام التعليم ، واحتياجاته الحالية والمستقبلة .

* ان تتنوع البرامج بتنوع مستويات القيادة واحتياجاتها ، مع توجيه عناية خاصة لبرامج الإعداد والتاهيل الطويلة ، وبرامج التوجيه ، والبرامج التجديدية اثناء الخدمة.

* ولابد من أن ترتكز هذه السياسة الجديدة على الاركان والمقومات الاتية :

– دراسات علمية وعملية فى الادارة المدرسية ، والتوجيه الفنى التربوى للحصول على شهادة (دبلوم فى التربية – تخصص ادارة مدرسية أو توجيه فنى) تؤهل الحاصلين عليها لشغل وظائف ناظر مدرسة او موجه فنى .

– دراسات عليا فى إدارة التعليم وتخطيطه ، وفى التوجيه الفنى التربوى للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه فى هذا التخصص ، وأن تؤخذ هذه الدراسات فى الاعتبار عند الترشيح لشغل الوظائف القيادية العليا فى التعليم (موجه عام ، مدير مرحلة تعليمية ، مدير ادارة تعليمية) .

– برامج توجيهية تستهدف تعريف المرشحين للوظائف القيادية ، بطبيعة الوظيفة ، والمهام والمسئوليات المتصلة بها ، ومتطلبات تسييرها ، والصعوبات المحتمل مواجهتها وكيفية التصدى لها . فهى من ثم برامج توجه الى أهداف نوعية معينة ، لمن يقع عليهم الاختيار لشغل وظائف القيادة قبل تسلمهم العمل . وتمتد هذه البرامج الى فترة زمنية كافية لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

– وحرصا على تنمية القيادات العاملة فى الميدان ، تنظم لهم دورات تجديدية اثناء الخدمة ، وهدفها تزويد شاغلى الوظائف القيادية بمعلومات وخبرات متجددة ، عن أحدث التطورات التربوية والإدارية ، وإتاحة الفرصة لتبادل التجارب الناجحة ، ومناقشة المشكلات الميدانية ، ومواكبة الاتجاهات المعاصرة . وتمتد هذه البرامج الى فترة زمنية كافية لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

– ومن حيث المضمون بالنسبة لهذه الدراسات والبرامج ، ينبغى ان

تعالج (بدرجات متفاوتة من التعمق تختلف باختلاف مستواها وهدفها ومدتها) الموضوعات الآتية بصفة خاصة :

- تخطيط التعليم على المدى الطويل فى ضوء احتياجات المجتمع وامكاناته وتنميته .
- تمويل التعليم واقتصادياته .
- علاقة التعليم بالقوى العاملة .
- دراسات مقارنة فى نظم التعليم فى بعض الدول .
- قوانين التعليم ونظمه .
- استقراء احصائيات التعليم وتوقعاته .
- أساليب التقويم والمتابعة .
- المقومات العلمية والنفسية للإدارة السليمة .
- ترجمة الاهداف التربوية الى خطط اجرائية .
- أثر القدوة والعلاقات الانسانية فى الإدارة .
- الادارة المالية والشئون الادارية فى قطاع التعليم .

* ومن حيث وسائل تنفيذ خطط التأهيل والتدريب :

– وضع خطة لايفاد بعثات خارجية علمية وعملية لمدة عام ، تضم عددا من نظار المدارس ومديريها والموجهين ، لمتابعة الدراسات التى تنظمها بعض الجامعات فى الخارج فى هذا الشأن .

– وضع خطة لبعثات داخلية تفرغية مع كليات التربية للحصول على الدبلومات والدرجات العلمية اللازمة للمرشحين من العاملين فى قطاع التعليم العام – مع التوسع فى هذا الأسلوب على مستوى كليات التربية بالمحافظات لكى تعم الفائدة مختلف أقاليم الجمهورية .

– وعلى المحافظات بصفة خاصة ان تقوم سنويا بايفاد عدد من خيرة العاملين بها فى هذه البعثات – الخارجية والداخلية – وأن يستمر أيفاد هذه البعثات سنويا بصورة منتظمة لتكوين فريق من القيادات المتطورة بصفة مستمرة فى كل محافظة .

– ويرتبط بما سبق ضرورة توفير الامكانات البشرية من الاساتذة المؤهلين ذوى الكفايات العالية المتخصصة لهذه الدراسات فى كليات التربية الاقليمية . وكذلك توفير الامكانات المادية اللازمة ، وبصفة خاصة المراجع الحديثة ، فى الشئون التربوية والشئون الادارية .

– التنسيق بين وزارة التعليم ، وكليات التربية ، والجهاز المركزى للتنظيم والإدارة ، وأكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، فى مجال تخطيط البرامج ، وتوفير المحاضرين لها ، وتنفيذها .

– دعم مراكز التدريب الرئيسية بوزارة التربية والتعليم بما يمكنها من القيام بدورها فى تنظيم دورات التدريب التوجيهى والتجديدى بصورة مجدية .

– التاكيد على دور كليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية فيما يتعلق باجراء البحوث والدراسات المتصلة بالإدارة التعليمية وتجريبها ، بما يوثق الصلة بين النظرية والممارسة العملية فى هذا المجال ، وإصدار النشرات والدوريات التى تعالج مشكلات التعليم . كما تقوم بالتعريف بالاتجاهات العصرية فى المجال التربوى ، وفى الإدارة العلمية الحديثة .

* الاهتمام فى برامج التدريب بأسلوب الورش الدراسى ، ومناقشة المشكلات الميدانية ، والممارسة العملية ، والتدريب الميدانى ، ودراسة الحالات التى يعرضها النظراء لتكون محورا للمناقشة والحوار . وما الى ذلك من أساليب ربط التدريب بالواقع من عدم الاقتصار على مجرد الفكر النظرى ، والقاء المحاضرات العامة – مع ضمان جدية العمل فى هذه البرامج – وتقويم الدارسين فى نهاية البرنامج تقويما موضوعيا يكشف عن مستوياتهم وكفاءتهم لتولى الوظائف الرئاسية .

* ومما يساعد على إنجاح برامج التدريب التوجيهية والتجديدية ، توفير المصادر المرجعية من أدلة ودراسات ، ومجموعات قوانين التعليم واللوائح والقرارات المنظمة للعمل ، وموازنات التعليم ، واللوائح المالية ، والاحصاءات السكانية والتعليمية ، وينبغى فى هذا الصدد :

– ان تتعاون وزارة التعليم مع كليات التربية ، ونقابة المعلمين ، وسائر الهيئات المعنية بالتدريب ، على توفير المادة المتجددة لهذه المصادر عن طريق اصدار البحوث والدراسات الميدانية ، والتقارير ، والتجارب ، وكذلك توفير نتائج اعمال المؤتمرات والاجتماعات المحلية ، والاقليمية ، والدولية فى شئون التربية والتعليم .

– استخدام الأجهزة الاليكترونية ، والتجهيزات فى جمع المعلومات والبيانات والاحصاءات وتوثيقها ، وتوزيعها ، وتبادلها ، واسترجاعها ، مع نشر الوعى بما يمكن ان تقدمه من إمكانات لتسهيل العمليات الإدارية

المختلفة ، وهنا يتسع المجال لنشاط مركز التوثيق بوزارة التربية والتعليم بوجه خاص .

– توفير كادر من خبراء التدريب فى مجالات التعليم والقادرين على العطاء والتنمية .

* تخصيص اعتمادات مالية فى ميزانية وزارة التربية والتعليم لتنفيذ هذه السياسة الجديدة وتوفير كل متطلباتها مما سبق الإشارة اليه .

* ونظرا لأهمية الدور الذى يقع على عاتق القائد التربوى (سواء فى الإدارة المدرسية أو التوجيه الفنى ، أو الادارة التعليمية على نطاق واسع) فهو القدوة لجميع العاملين فى المؤسسة التى يعمل بها ، وهو الموجه والمسئول عن تنشيط الجهاز وتطويره ، والنهوض باعبائه ، وهو المثل الذى يحتذى به فى السلوك القويم وفى الانضباط وفى المعرفة والإلمام بكافة الشئون المتصلة بالإدارة التعليمية الناجحة ، وهو المسئول عن إعداد الصف الثانى من القيادات وتدريبهم . لهذه الاعتبارات وغيرها ينبغى ان يراعى فى ترشيح قيادات التعليم واختيارها ما يلى :

– اذا كان امتياز المرشح هو احد جوانب الاختيار والترشيح ، فإن هناك عنصرا هاما بالنسبة للوظائف القيادية يجب النظر اليه بعين الاعتبار ، وهو مدى ما حققه المرشح من آثار وجهود وانجازات فى العملية التعليمية ، ونتائج تجاربه وأبحاثه خلال مدة خدمته فى التعليم ، ونشاطه الذى يمكن ان يذكر كعامل أساسى فى ترجيح الترشيح – مع عدم الاحتكام فى الترشيح الى الأقدمية فى الخدمة ، أو الاسبقية فى التخرج أو الدرجة المالية ، أو كبر السن ، فهى عناصر لا يستغنى بها عن عناصر الامتياز والكفاءة .

– أن طبيعة القيادة فى التعليم ومسئولياته ، تقتضى أن ينظر الى من يكلف بالعمل القيادى ليس من خلال مؤهله الدراسى الذى بدأ به حياته الوظيفية كمدرس وإنما من خلال الدراسات المتخصصة الأخرى التى حصل عليها اثناء الخدمة ، والدورات التدريبية التى اجتازها ، والمؤهلات الاضافية الأعلى التى تتصل بنوعية العمل القيادى ، على أن يعتبر ذلك من الشروط الأساسية للترشيح .

– ان يجتاز كل مرشح ، لوظيفة قيادية ، مقابلة شخصية للتعرف على شخصيته ، والتأكد من لياقته وقدرته على مباشرة العمل القيادى ، مع وضع الضوابط التى تكفل موضوعية المقابلة وصلاحيتها .

* ان تكون الوظيفة السابقة مهيئة لتولى الوظيفة التالية بقدر الإمكان حتى يتحقق تكامل الخبرة واستمرارها لكل نوعية من نوعيات الوظائف القيادية .

* ضرورة مباشرة مهام الوظيفة التى تتم الترقية اليها وممارسة مسئولياتها الفعلية ، بحيث يكون تقويم المرشح فى ضوء الاداء الفعلى والممارسة العملية .

* ان تكون استمارات التقارير السنوية تفصيلية بحيث تتضمن تقريرا وصفيا يدعم الحكم الموضوعى ، مع تخصيص استمارة لكل نوعية من أنواع الوظائف القيادية تتلاءم عناصرها مع المواصفات الموضوعية للوظيفة .

* ضرورة توصيف الوظائف القيادية فى مختلف مستوياتها فى الإعلان عن الحاجة لشغلها ، لاختيار افضل العناصر التى تتوافر فيهم الشروط والمواصفات المطلوبة .

* اتاحة الفرصة لهذه القيادات لزيارة بعض الدول المتقدمة للاطلاع على نظم التعليم فى الخارج – ولاشك ان لذلك اثره الكبير فى تجديد عنصر الكفاءة لدى القيادات المحلية .

توصيات عامة :

* تأكيد دور « العلاقات الانسانية » فى ممارسة القيادات التعليمية والمدرسة لعملها واعتبار التوفيق والنجاح فى هذه الناحية مؤهلا للترقى فى سلم هذه الإدارة .

* دعم سلطات القيادات ومنحهم الصلاحيات الكافية التى تمكنهم من الاضطلاع بالمسئوليات فى نطاق كل وظيفة .

* ان يمنح المختارون للوظائف القيادية ، الدرجة المالية المناسبة لكل وظيفة فور مباشرتهم لها ، وسيكون ذلك حافزا لهم ولغيرهم على مواصلة التجدد والنمو ، وتحمل اعباء هذه الوظيفة .

* توفير المناخ المناسب ، والامكانات المادية والبشرية الأساسية لتأدية الخدمة التعليمية بصورة مرضية ، بما يساعد القيادات على الانطلاق والنهوض بالادارة التعليمية .

* إعادة النظر فى النظم والتشريعات القائمة وتطويرها ، بما يكفل تيسير تنفيذ السياسة والنظم المقترحة .

سياسة القبول فى التعليم قبل الجامعى

إن سياسة القبول كتعبير مألوف يقصد بها الاختيار والتوجيه والتشعيب وتقرير نسب التوزيع لمختلف قنوات التعليم والتدريب تبعا للفروق الفردية بين التلاميذ ، من حيث القدرات والميول والاهتمامات ومقدار النمو التحصيلى فى الاتجاه المطلوب ، ضمانا للاستخدام الامثل المثمر وللممارسة الديمقراطية السليمة ، ولكى يتم ذلك على أحسن صورة لابد من توافر ركيزتين اساسيتين :

- ضوابط ومعايير صادقة ودقيقة للقياس والتقويم .
- اسلوب علمى لجمع البيانات عن احتياجات المجتمع وامكاناته .

الأسس الحاكمة لتخطيط السياسة المطلوبة :

التوفيق بين حق الفرد فى تعليم كامل متزن ، وحق المجتمع فى توفير احتياجاته من العمالة . ولتحقيق ذلك لابد من :

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند الاختيار والتوجيه .
- الأخذ بمبدأ وحدة تنمية الموارد البشرية وذلك بتخطيط نظام موحد يجمع بين التعليم والتدريب .
- التوفيق بين الكيف والكم فى مجال تنمية الموارد الانسانية .
- التطبيق السليم لمبادىء الديمقراطية فى التعليم والتدريب .
- تحقيق التوازن بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات المجتمع .
- تيسير التغير الاجتماعى المطلوب داخل المجتمع من أجل تحقيق التقبل والاستجابة .
- الأخذ بجدية التخطيط العلمى فى مجال بناء الانسان .
- التحرك بعمليات التخطيط من المستوى المركزى الى المستوى القطاعى والاقليمى .
- التسليم بحق الدولة فى القيادة والتوجيه كمبدأ ديمقراطى يستهدف تحقيق الخير للفرد والجماعة .

٢) ويستهدف كل ما سبق الاقتراب من الاستثمار الأمثل للبشر ، ولجهود الدولة وأموالها ، بقصد تحويل الشعب الى طاقات إنتاجية قادرة على دفع المجتمع الى الامام ، وتخفيف العبء عن كاهل وزارة التربية لتتمكن من تحمل مسئولياتها على الوجه الأكمل .

الوضع الراهن لسياسة القبول :

فيما يلى بعض الخطوط العريضة للسياسة الراهنة فى ضوء قانون التعليم الجديد رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ والقرارين الوزاريين : رقم ٣٥ لعام ١٩٨٢ و ٦٤ لعام ١٩٨٣ والممارسات الحالية فى الميدان :

أولا : بالنسبة لمرحلة الالزام (التعليم الاساسى) :

- يحكم القبول عند بدء هذه المرحلة ، العمر الزمنى المحدد بالسادسة مع التجاوز بالنقص سته أشهر فى حالة وجود اماكن فى حدود الكثافة المقررة للفصل (مادة ١٥) .
- يحول المعوقون لمدارس خاصة مع عدم توافر معايير الاختيار .
- يحكم القبول فى حلقة الالزام الثانية نتائج امتحان تقليدى يعقد فى نهاية الصف السادس ، دون تخطيط مسار للراسبين يضمن الاحتفاظ بهم حتى نهاية سن الالزام والسماح بالعمل .
- يحشد جميع تلاميذ هذه المرحلة داخل قناة تعليمية واحدة ، دون مراعاة للفروق الفردية .
- تنتهى مرحلة الالزام بامتحان تقليدى من دورين على مستوى المحافظة ويمنح الراسبون مصدقة .
- ضمانات الاستيعاب خلال مرحلة الالزام غير كافية أو ملزمة مما ساعد على التسرب وعدم الانتظام .

ثانيا : بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوى ودور المعلمين :

- يحكم القبول فى هذه المرحلة معيارا السن ومجموع درجات امتحان الاعدادية ، وتتم المفاضلة بمقتضى المعيارين .

- يحكم التشعيب داخل الثانوى العام ، الاختيار الحر ولكن بدون ضوابط ، وفى الثانوى الفنى درجات الاعدادية .

- أجاز القرار الوزارى ٣٥ لعام ١٩٨٢ الكثير من الاستثناءات بالنسبة لشرطى السن ومجموع درجات الامتحان .

- اجاز القانون اعادة الدراسة مرتين خلال المرحلة ثم التقدم من الخارج بعد ذلك واعادة القيد بعد النجاح ، كما اجاز اعادة القيد بعد الفصل بسبب التغيب ، وهذا تساهل لا مبرر له .

- يسمح بالتقدم لامتحان الثانوية العامة ودبلوم التعليم الثانوى الفنى اربع مرات .

- يعقد امتحان دبلوم الثانوى الفنى بنظاميه وكذلك دبلوم دور المعلمين من دورين فى كل عام .

- يحكم القبول والتوجيه لنوعيات التعليم الفنى وتخصصات كل نوع درجات امتحان الاعدادية .

- هناك مجاراة واضحة لضغوط الجماهير بالنسبة للقبول فى الثانوى العام وللإمكانات المتاحة بالنسبة للثانوى الفنى .

- أجاز القانون انشاء مدارس للتجريب وأخرى للمتفوقين على الرغم من عدم وجود معايير للاختيار .

- ترك القانون لوزير التعليم وضع ضوابط تطبيق سياسة القبول ، وكذلك تنظيم شعب التخصص فى الثانوى العام ، وطبيعة امتحان الثانوية العامة ، وتنظيم الدراسة وخططها ومناهجها ونظم امتحاناتها فى جميع مراحل التعليم وأنواعه . وذلك يعطى الامل فى مزيد من التطوير التنظيمى للعملية التعليمية .

- معايير القبول فى دور المعلمين لا تضمن وصول النوعية المناسبة لبناء الجيل .

ثالثا : بالنسبة لجميع المراحل :

- أقر القانون حق المجانية لجميع المواطنين فى مدارس الدولة دون ان يضع الضوابط لهذا الحق كشرط اساسي للمواطنة والنظام الديموقراطى الذى يقوم على تلازم الحق والواجب .

- اجاز القانون للمحافظين زيادة الحد الاقصى لعدد تلاميذ الفصل بمقدار ١٠٪ من العدد المقرر للفصل مما أدى الى تكدس التلاميذ فى الفصول .

رابعا : بالنسبة للتعليم الخاص بمصروفات :

- يحكم القبول فى هذا النوع من التعليم معيار السن وقدرة أولياء الأمور على دفع المصروفات والرسوم .

خامسا : بالنسبة لقطاع التدريب :

- تحركت معظم الوزارات وبعض المؤسسات فى اتجاه توفير خدمات تدريبية وتعليمية ، وأمكن لمصلحة الكفاية الانتاجية اعداد اختبارات قدرات مع تطبيقها .

- اهتمت خطة التنمية الخمسية بتخصيص الاستثمارات اللازمة للتدريب ، مع توفير الاعتمادات اللازمة .

- تخطى قانون التعليم الجديد هذا القطاع رغم اهميته القصوى كشريك فى بناء البشر وتخفيف الضغوط على المدارس والفصول خلال مرحلة التعليم الثانوى .

- كما أغفل القانون تخطيط مسارات تعليمية وتدريبية للراسبين والمتسربين والمتعسرين وغير المقبولين .

النتائج المترتبة على الوضع الراهن : ويمكن ايجازها فيما يلى :

- لا تزال نسب الاستيعاب على مستوى مرحلة الالزام قاصرة عن حد الكفاية ، وهى تصل الى أدناها فى بعض محافظات الصعيد بالنسبة للبنات ، مما يعرقل الاصلاح « كما أن منابع الامية بالتبعية ما تزال مفتوحة لم تسد » .

- والامية فى تقدير طائفة من المتخصصين تبلغ ٦٣,٨ ٪ على مستوى الحلقة الاولى ، و٤٦,٣ ٪ على مستوى الحلقة الثانية ، و٥٧ ٪ على مستوى مرحلة الالزام فى جملتها .

- ارتفاع نسب الفاقد فى الثروة البشرية بصورة خطيرة ، اذ بلغ الفاقد فى تقدير طائفة من المتخصصين ٣٦,٢ ٪ فى الحلقة الاولى من الالزام ، و ٥٣,٧ ٪ من الحلقة الثانية ، و ٦٠٪ فى الثانوى العام ، مع

وجود بطالة مقنعة فى الثانوى الفنى مما اضطر المجلس الاعلى للقوى البشرية فى ١٠ / ١ / ١٩٨٤ الى اتخاذ قرارات علاجية تستحق الدراسة الموسعة .

– اختلال التوازن فى هيكل العمالة والتوظف مما أدى الى اختناقات وأزمات وبطالة مقنعة وسافرة ، حيث جاءت معدلات الزيادة السنوية فى القطاعات السلعية ٢,٢ ٪ وفى القطاعات الانتاجية ٨,٢٪ ، بينما وصلت الى ٨ ٪ فى قطاعات الخدمات الحكومية والاجتماعية وانخفضت فى قطاع الزراعة الى ٠,٨ ٪ وفى قطاع الصناعات التحويلية الى ٣,٩ ٪ ، وفى النقل والمواصلات الى ٠,١ ٪ ، بينما ارتفعت فى الخدمات الحكومية الى ١٠,٦ ٪ ، وذلك فى الفترة السابقة لخطة التنمية الخمسية الحالية .

– اختلال التوازن بين النمو السكانى والنمو الاقتصادى مما عرض البلاد لمشكلة السكان التى تعانى منها .

– التضحية بالكيف التعليمى فى سبيل ملاحقة الكم مما أدى الى ازدحام المدارس والفصول والتضحية باليوم المدرسى الكامل .

– التعرض للخروج عن المسار الصحيح فى مجال الممارسات الديمقراطية داخل قطاع التعليم (مثل التجاوز عن قواعد القبول والتساهل فى تقويم بعض الامتحانات ...الخ) .

– الافتقار الى الوحدة والشمول والمرونة فى قطاع تنمية الموارد البشرية والبعد عن التخطيط العلمى وتطبيق تكنولوجيا التعليم فى صورها الصحيحة .

– اختلال نسب التوزيع والتوجيه عقب مرحلة الالزام لضغط الجماهير وغياب المعايير الدقيقة (ارتفاع النسبة المخصصة للتعليم الثانوى العام إلى ٣٦,١ ٪ مع استمرار قبول اعداد كبيرة واقامة المدارس الثانوية وانخفاض النسبة المخصصة للتعليم الصناعى (٢٨,٣٪) والزراعى ، ومراكز التدريب (٦ ٪) ، وتوجيه الزيادات الموضوعة للتعليم الفنى الى مدارس التعليم التجارى .

– عدم التوفيق حتى الآن فى إعداد معلم مرحلة الالزام بالمستوى العلمى الذى ننادى به ، وفى اختيار التلاميذ الصالحين للاضطلاع بهذه المهمة الخاصة ، وان الامر ليحتاج الى علاج حاسم ، فى ضوء ما سبق ان اوصى به المجلس القومى للتعليم فى هذا الشأن .

– حرمان اصحاب القدرات اللغوية العالية من تلاميذ مدارس الدولة من الحصول على حقهم فى تعلم اللغات الاجنبية داخل مدارس اللغات ، اذا كانت ظروفهم الاقتصادية لا تسمح بذلك .

– انخفاض المستوى العلمى والفنى لطلاب التعليم الثانوى نتيجة الافتقار الى ضوابط الاختيار والتوجيه عند التشعيب ، والقبول ، ونظم الاعادة ، والامتحانات ، والاستثناءات ، وضغط الجماهير ، وتكدس التلاميذ ، وغياب اليوم المدرسى الكامل .

متطلبات تطبيق سياسة رشيدة للقبول :

ويستلزم تقرير سياسة رشيدة للقبول توفر ما يأتى :

× اعداد ضوابط ومعايير علمية دقيقة وصادقة يتم بمقتضاها القبول والاختيار والتوجيه .

× التعرف على احتياجات المجتمع ومشروعاته التنموية باسلوب علمى سليم فى الداخل والخارج .

× تخطيط نظام شامل يحكم تنمية الموارد البشرية ويربط التعليم بالتدريب ويسمح بالتحرك الافقى والرأسى .

× تقرير شبكة متعددة القنوات والمسارات التعليمية والتدريبية لمقابلة الفروق الفردية واحتياجات المجتمع .

× تصحيح نسب التوزيع بعد نهاية مرحلة الالزام بما يتفق مع التركيب النفسى للبشر واحتياجات المجتمع .

× إدخال صور وممارسات تعليمية جديدة تعالج عجز طاقاتنا وعيوب تعليمنا .

× اصدار التشريعات وتقرير المحفزات وتغيير نظم التعيين والاجور لتحقيق التغيير الاجتماعى فى الاتجاه المطلوب .

× تقرير سياسة أو استراتيجية قومية للتدريب تلتزم بها جميع الوزارات للارتفاع بمستوى الخدمة ومضاعفة حجمها والنهوض بامكاناتها حتى تخفف العبء عن كاهل وزارة التربية .

× اتساع المجال فى قوانين التعليم لممارسة التخطيط الاقليمى بالنسبة لسياسات القبول حتى تصبح كل محافظة قادرة على النهوض باحوالها مجاراة للأسلوب الديمقراطى واتجاهات خطة التنمية الخمسية.

- الوصول الى رأى سليم بالنسبة لإعداد معلم مرحلة الالزام وكذلك العناصر التى توجه لتحمل مسئولية بناء الجيل .

ومما يطمئن الدارس ان التغير الاجتماعى المطلوب وهو اقوى عقبة فى طريق التطوير قد حدث فى مصر بمعدل أسرع مما كان مفترضا ، وبخاصة فى قطاعات الانشطة الحرة ومشروعات التنمية للقطاع الخاص ومؤسسات الانفتاح ، فلأول مرة يفضل الشباب العمل بعيدا عن الوظائف الحكومية ، بل ويتركون وظائفهم الحكومية وفى مؤسسات القطاع العام للعمل فى مؤسسات القطاع الخاص ، ولأول مرة يطرق الشباب ابواب العمل اليدوى بعد حصولهم على المؤهلات الجامعية .

كذلك كان من حسن الحظ ان جاء قانون التعليم الجديد يفسح المجال لتقرير السياسات ونظم القبول والتقويم والتشعيب للوزير والمجلس الاعلى للتعليم ، الامر الذى يؤكد ان الظروف موائمة فى الوقت الحاضر لتقرير سياسة رشيدة للقبول ، تصحح الاوضاع ، وترتفع بمستوى الكيف التعليمى .

السياسة الجديدة المقترحة للقبول

وفى ضوء ما سبق يمكن طرح التصور الآتى لسياسة قبول مناسبة وليس من شك فى ان التطوير أو التحديث فى عالم بناء الانسان ليس بالامر السهل او الهين ، وأن القوانين والقرارات والاعتمادات لا تكفى وحدها فى هذا المجال ، اذ لابد من وضع سياسات وضوابط تساعد على التدرج والتحول من وضع الى وضع وهذا ما قصدناه من اقتراح سياستين احداهما قريبة الأجل والاخرى بعيدة المدى .

أولا : سياسة قريبة الاجل :

تجارى القوانين والقرارات والامكانات الراهنة كخطوة اولى ومرحلة انتقال :

× يحسب الاستيعاب على مستوى جميع صفوف الحلقة الاولى من الالزام ، كخطوة أولى ، وذلك تطبيقا لنص القانون والدستور ، مع ايجاد حل لجميع المعوقات وتوجيه رعاية لتعليم البنات ولبعض المحافظات التى ينخفض فيها الاستيعاب .

× تطور أنظمة التقويم الراهنة ، وتضبط عناصرها ونظام تقدير الدرجات ، ويطبق نظام البطاقة المدرسية بعد تطويرها .

× يمكن تقرير قناتين بعد انتهاء الحلقة الاولى من الالزام (بداية الصف السابع) بخطط ومناهج مختلفة تراعى الفروق الفردية ، مع توفير عنصر التحرك بينها خلال صفوف الحلقة الثانية .

× يعد مسار حرفى تدريبى للراسبين فى امتحان نهاية الحلقة الاولى ، والمتعثرين وحاملى الصدقة ، وليكن ذلك داخل المصانع والمؤسسات على نسق ما كان مطبقا فى التعليم قبل ذلك ، مع توافر المرونة الكاملة .

× الهبوط بنصيب المقبولين فى التعليم الثانوى العام من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، وكذلك الحال بالنسبة للثانوى التجارى ، والارتفاع بنصيب الثانوى الصناعى والزراعى بالقدر الذى تسمح به الامكانات وصور التعليم التى يمكن تبنيها .

× الارتفاع بنصيب التدريب من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، مع اتساع المجال امام الوزارات والمؤسسات للمشاركة فى تحمل مسئولية بناء الجيل واعداد ما يلزمها من العمالة ، وتجريب ممارسات جديدة فى التطبيق والتدريب الذى يناسب كلا منها .

× اعادة تقرير تطبيق اختبارات القدرات والافادة من نتائجها بالنسبة للتشعيب فى مجال التعليم الفنى .

× الافادة من تطبيق اختبارات القدرات التى أعدتها مصلحة الكفاية الانتاجية فى مختلف مجالات الاختبار لمراكز التدريب بالنسبة للوزارات الاخرى ، مع التوسع فى عددها ، ودخول مرحلة جديدة من التوجيه المهنى .

× تخطيط نظام كامل موحد لتنمية الموارد البشرية ، يوحد بين التعليم والتدريب ، وينسق العلاقة بينهما .

× تحديد نسبة من ذوى القدرات اللغوية العالية فى مدارس الدولة للقبول بمكافآت فى مدارس اللغات الخاصة .

ثانيا : سياسة بعيدة المدى :

ويمكن تطبيقها بعد إعداد الضوابط والمعايير والدراسة العلمية الشاملة لاحتياجات المجتمع .

× يطبق نظام الاختبارات المقننة للقدرات والميول والتحصيل للاستعانة بنتائجها فى المجالات الآتية :

• عند بداية القبول فى مرحلة الالزام لمعرفة المعوقين وأصحاب الذكاء المنخفض لتخصيص رعاية خاصة لهم .

• عند نهاية الصف الرابع من الحلقة الأولى للالزام لتشعيب التلاميذ الى قناتين مع تحقيق المرونة بينهما .

• عند بداية الصف السادس من الحلقة الاولى للالزام ونهايته لتوجيه المتعثرين الى مسار حرفى داخل المصانع .

• عند بداية الصف التاسع ونهايته أى انتهاء مرحلة الالزام لتشعيب التلاميذ الى انواع التعليم الثانوى .

• عند بدء توزيع الطلاب على انواع التعليم الفنى ومراكز التدريب لتوجيههم بحسب قدراتهم واستعداداتهم .

• عند بدء التشعيب داخل الثانوى العام بعد الصف الاول لتوجيههم بحسب قدراتهم واستعداداتهم .

× يستمر خفض النسب المخصصة للتعليم الثانوى العام والثانوى التجارى ورفع النسب المخصصة للثانوى الصناعى والزراعى وقطاع التدريب بمقتضى الدراسات الشاملة لاحتياجات المجتمع والتعليم الجامعى وطاقات التعليم والتدريب التى أمكن توفيرها ، وصور التعليم الجديدة التى امكن تطبيقها .

× الارتفاع بطبيعة العينة التى توجه لدور المعلمين بعد مرحلة الالزام وبعد الوصول الى رأى حاسم بالنسبة لإعداد المعلم وتقرير المحفزات التى تضمن الاقبال على المهنة .

× اعتبار نهاية الالزام مرحلة التشعيب الحاكمة فى مسارات التعليم الرئيسية منعا للفاقد الكبير فى التعليم الثانوى العام .

× اقامة معاهد عليا للتكنولوجيا تستقبل طلابها من مخرجات الثانوى الفنى ومراكز التدريب والمدارس المنهجية النوعية ، على غرار معهد الكفاية الانتاجية الذى أقيم فى الزقازيق كنواة لحاجة تكنولوجية تساعد على التغير الاجتماعى واقبال الطلاب على التعليم العملى ، وتخفف وطأة الاندفاع نحو الثانوى العام والجامعة .

التوصيات

يحتاج الامر الى تحرك سريع موجه من جانب جميع الوزارات والاجهزة ، والى اصدار التشريعات وتقرير المحفزات ، ورصد الاعتمادات وتبنى صور جديدة من التعليم وهيكل جديد للاجور ، وذلك كله كالآتى :

أولا : توصيات تخص وزارة التربية والتعليم (مستوى قريب ومستوى بعيد) :

* التوسع فى التعليم الابتدائى ، وتعميم مدارسه وبخاصة فى الريف ، وتأكيد الجانب البيئى فيه بما يسمح بالالتحاق الكامل ، واستمرار الانتظام فيه ضمانا للقضاء على الامية بصورها المختلفة وذلك كمرحلة أولى .

* تخطيط مسارات تعليمية تدريبية للمتعثرين والراسبين فى نهايتى الحلقتين : الاولى والثانية من الالزام تسمح باعدادهم للحياة ، تفاديا للأمية الانتكاسية والوظيفية .

* تطوير وسائل التقويم المطبقة حاليا مع ضبطها ووضع الضمانات التى ترتفع بدقتها وصدقها ، وخاصة فى امتحانى الابتدائية والاعدادية .

* العودة الى استخدام البطاقة المدرسية بعد تطويرها فى ضوء بنية التعليم الأساسى ، وكذلك اختبارات القدرات التى كانت مطبقة فى الماضى فى التعليم الفنى .

* الهبوط بنصيب الثانوى العام والثانوى التجارى من الحاصلين على الاعدادية والارتفاع بنصيب الثانوى الصناعى والثانوى الزراعى ومراكز التدريب ، بما تسمح به الامكانات التى يمكن تدبيرها ، وصور التعليم التى يمكن تبنيها .

* سرعة العمل مع المجلس الأعلى للقوى البشرية على وضع نظام موحد لتنمية الموارد البشرية ، يربط التعليم بالتدريب وينسق بينهما تمشيا مع اتجاهات الخطة الخمسية للتنمية .

* يحسب الاستيعاب على مستوى صفوف الحلقة الأولى من الالزام ، حتى يتضح للمسئولين مدى فداحة الفاقد من الثروة البشرية ، فنتدبر الامر فى ضوء الضوابط المقترحة فى الدراسة مع مراجعة ضمانات الالتحاق والانتظام .

* تشجيع المحافظات على تخطيط سياسة للقبول داخل المحافظة بمقتضى الاسس السابق عرضها . وذلك بقصد تحقيق الاكتفاء الذاتى ، وهذا يستلزم تعديل المادة (١١) من قانون التعليم الجديد .

* الارتفاع بامكانات العينة التى تختار لدور المعلمين والمعلمات

بالمحفزات اللازمة أو بتقرير نظام جديد تماما لاعداد المعلم ، يكون بمقتضاه معلمو المرحلة الاساسية والثانوية من خريجى كليات التربية الجامعية .

ثانيا : توصيات تخص كليات التربية والمركز القومى للبحوث :

- بلورة فكر تربوى واضح يحكم جميع السياسات والوسائل التعليمية ، ويوجه الرأى بالنسبة للقضايا الرئيسية .
- اعداد الضوابط والمعايير العلمية الصادقة فى مجالات القدرات والميول والاتجاهات والنمو التحصيلى .

ثالثا : توصيات تخص المجلس الاعلى لتنمية القوى البشرية بالتعاون مع الاجهزة المعنية :

- تخطيط نظام موحد لتنمية الموارد البشرية يربط التعليم بالتدريب وينسق العلاقة بينهما .
- اصدار التشريعات وتقرير المحفزات وتخطيط سياسة جديدة للأجور تسمح بالتقبل والاستجابة .
- انشاء صندوق قومى للتدريب مع تحديد مصادر تمويله والاشراف على انفاق حصيلته .
- البدء فى تخطيط سياسة رشيدة للقبول ، تحكم الاختيار والتوجيه ونسب القبول .

رابعا : توصيات تخص الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء :

- اجراء الدراسات وجمع البيانات وتدقيق الاحصاءات فى مجالات العمل ، وطاقات التعليم والتدريب .

خامسا : توصيات تخص وزارة الهجرة بالتعاون مع وزارة الخارجية ووزارة القوى العاملة :

- تخطيط سياسة قومية لتنظيم هجرة الفنيين والعمال بقصد تحقيق الاستقرار .
- التوسع فى اقامة مكاتب الملحقين العماليين فى الخارج لجمع البيانات من سوق العمل ورعاية المصريين .

سادسا : توصيات تخص الحكم المحلى (مستوى قريب) :

- تشجيع المحليات على تخطيط سياسة قبول لكل محافظة بقصد تحقيق الاكتفاء الذاتى مجاراة لخطة التنمية الخمسية .
- تقرير الاعتمادات والحوافز التى تساعد على تقبل التطوير والاستجابة له .
- دعم الامكانات المحلية للتعليم والتدريب ، والعمل على تبنى صور جديدة تناسب البيئات المحلية .

سابعا : توصيات تخص جميع الوزارات :

- تقرير الميزانيات والاعتمادات الكافية لمضاعفة عدد المدارس النوعية ومراكز التدريب التابعه لها .
- الالتزام بنظام عام وسياسة مقررة للقبول ومستوى التعليم والتدريب والتقويم والاجور .
- استخدام الاعتمادات المقررة لكل وزارة فى الخطة الخمسية للتوسع فى مجال التدريب . مع الافادة من المنح والمعونات المالية والعينية التى تقدمها الهيئات العالمية أو الدولية .

سياسة إعداد معلم التعليم الأساسى

الدراسات السابقة للمجلس والمتعلقة بهذا الموضوع :

سبق للمجلس ان درس عام ١٩٧٦ موضوع التعليم الاساسى من حيث مفهومه والأسس التى يقوم عليها ، وخططه الدراسية ، ومناهجه ،

والأنشطة المختلفة المتصلة به داخل المدرسة وخارجها ، وطرق التدريس والتقويم .

واصدر المجلس عام ١٩٧٨ عددا من التوصيات التى ترسم سياسة الاخذ بهذا الاسلوب فى التعليم ، وتوضح كيفية تطبيقه خلال فترة الالزام .

كما سبق للمجلس ان درس أيضا عام ١٩٧٩ موضوع إعداد معلم المدرسة الابتدائية فى ضوء التطورات التى مر بها إعداد معلم المرحلة الاولى منذ صدور دستور ١٩٢٣ حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ، وما تم خلال هذه الفترة من توحيد المرحلة الأولى لجميع المواطنين ، ثم ما أعقب ذلك من محاولات لرفع مستوى اعداد معلم المرحلة الاولى علميا ومهنيا ، بحيث لا يقل هذا المستوى عما كان عليه معلم المدرسة الابتدائية القديمة قبل توحيدها مع المدرسة الالزامية .

وقد شملت هذه الدراسة ، والتوصيات التى أصدرها المجلس بشأنها ، عددا من الموضوعات التى ترسم سياسة إعداد المعلم لهذه المرحلة التعليمية الهامة مثل : المستوى الدراسى الذى يبدأ عنده هذا الإعداد ، والمعاهد أو الكليات التى يتم فيها ، وبرامجه ، ومدته ، ومحتواه ، والمهارات العملية والسلوكية المرتبطة به ، لتحقيق أهداف التعليم الأساسى وفلسفته ، وغير ذلك من التفصيلات الأخرى مثل أسلوب الدراسة واسلوب الحياة فى معاهد إعداد المعلم ، وكيفية الانتقال من الوضع القائم الى الوضع المستهدف .

التطورات الجديدة فى التعليم وفى إعداد المعلم :

وقد صاحب هذه الدراسات التى قام بها المجلس القومى للتعليم دراسات مكثفة أخرى قامت بها وزارة التربية والتعليم فى مشروع تطوير التعليم وتحديثه فى مصر : سياسته ، وخططه ، وبرامج تحقيقه . شاركت فيها الهيئات المختلفة من عملية وسياسية ، ونقابية وغيرها ، وخرجت الوزارة من هذه الدراسات باصدار قانون التعليم الجديد رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ متضمنا فيما يتعلق بالتعليم الاساسى واعداد المعلم ، المبادىء الهامة الآتية :

– مد فترة الالزام فى التعليم الى تسع سنوات تشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين ، واعتبار هذه المرحلة الالزامية مرحلة تعليم أساسى فى ظل فلسفة جديدة تجمع بين التعليم الذى يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ، وبين العمل المنتج بحيث تكون البيئة الخارجية وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادى من المصادر الرئيسية للمعرفة والدرس والعمل والنشاط فى معظم مواد الدراسة .

– تنظيم الدراسة فى التعليم الأساسى بحيث تحقق التكامل ، فى المقررات والخطط والمناهج ، بين النواحى النظرية والعملية ، وجعل التعليم وظيفيا بحيث يرتبط بالعمل المنتج والنشاط البيئى وحياة الناشئين .

– الأخذ بمبدأ إعداد معلم الصفوف الاولى لمرحلة التعليم الالزامى إعدادا عاليا وتاهيله تاهيلا تربويا عاليا والى أن يتوفر لوزارة التربية والتعليم العدد الكافى من هؤلاء المعلمين ، يشكل مجلس فى كل محافظة للاشراف على دور المعلمين والمعلمات بها ، لربط هذه الدور عضويا بكليات التربية (الجامعية) والتخطيط لسياسة القبول والإعداد بها واعتبارها مراكز للدراسات والتجريب التربوى فى مجال التعليم الاساسى بالتعاون مع كليات التربية .

وقد صاحب أيضا هذه التطورات دراسات أخرى قام بها المجلس الاعلى للجامعات عن طريق لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم ، انتهت بان أقر المجلس الاعلى مبدأين اساسيين فى اعداد معلم الصفوف الأولى فى التعليم الاساسى (المدرسة الابتدائية) وهما :

× انشاء شعبة جديدة بكليات التربية بالجامعات لاعداد معلم التعليم الاساسى (الحلقة الاولى) ويقبل طلاب هذه الشعبة بكليات التربية من حملة الثانوية العامة ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات وفق خطة الدراسة التى أقرها المجلس الأعلى للجامعات .

وقد انشئت هذه الشعبة بالفعل فى بعض كليات التربية والتحق بها عدد من الطلاب ، ويمكن القول فى ضوء ما ورد فى القانون ٣٩ لسنة ١٩٨١ انه بقدر التوسع فى القبول بهذه الشعبة يكون الانكماش فى القبول بدور المعلمين والمعلمات بنظامها الحالى .

كما تجدر الاشارة هنا الى أن المجلس الاعلى للجامعات قد وافق على انشاء شعبة بكليات التربية للتخصص فى دراسات الطفولة واعداد معلمات لدور الحضانة . وقد بدأت الدراسة فعلا فى هذه الشعبة فى

بعض كليات التربية ، وتقبل طالباتها من حملة الشهادة الثانوية العامة ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات أيضا .

× وافق المجلس الأعلى للجامعات أيضا على ان تقوم كليات التربية بالجامعات بتأهيل المعلمين والنظار بالمدارس الابتدائية من حملة دبلوم معاهد المعلمين نظام الخمس السنوات لرفع مستواهم علميا ومهنيا فى مجال التعليم الاساسى ، ومنحهم شهادة (درجة) فى التربية (التعليم الاساسى) تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات من كليات التربية ، ومدة الدراسة للحصول على هذه الدرجة أربع سنوات للمعلمين فى الخدمة .

وبعد هذا العرض لأهم التطورات والاتجاهات الجديدة فى التعليم الاساسى وإعداد المعلم لهذا التعليم ، يتضح أن هذه الاتجاهات ، والمبادىء التى تقوم عليها ، قد بدأ تطبيقها فعلا فى بعض الجامعات المصرية ، وفى بعض كليات التربية التى يقوم أساتذتها بإعداد المعلمين .

غير أنه عند تطبيق الاتجاهات الجديدة فى إعداد معلم التعليم الأساسى ، بدأت بعض المشكلات والتساؤلات فى الظهور بسبب الظروف التى استجدت ، والتطورات التى حدثت فى التعليم . وهذه المشكلات تحتاج الى حلول حاسمة تتفق عليها جميع الأطراف المعنية فى ضوء اسس واضحة ، فالجامعات هى التى تعد المعلم ، وتقدم إنتاجها من المعلمين المؤهلين الى وزارة التعليم . وما لم يكن هذا الانتاج مقبولا من الوزارة فسيكون من الصعب أن تستقيم الأمور .

وسوف نعرض فيما يلى بعض هذه المشكلات الملحة التى تحتاج الى إجابات مدروسة حتى يستقيم التطبيق والتنفيذ . ولكن يحسن ان نوضح أنه عندما كان التعليم الالزامى مقتصرا على المدرسة الابتدائية وحدها ، كان التعليم فى المدرسة الاعدادية اكثر اتصالا بالتعليم فى المدرسة الثانوية العامة ، ولذلك كان معلم المدرسة الابتدائية يعد فى دور المعلمين ، فى حين أن كليات التربية كانت تعد المعلمين فى مختلف التخصصات للتعليم فى المدارس الاعدادية والثانوية . كما ان التنظيم الادارى فى وزارة التربية والتعليم كان يضم التعليم الاعدادى والثانوى العام تحت قيادة واحدة هى وكالة الوزارة للتعليم الاعدادى والثانوى .

وبعد صدور قانون التعليم الجديد اصبح التعليم فى المدرسة الاعدادية أكثر اتصالا بالتعليم فى المدرسة الابتدائية . وقد تبع ذلك أيضا تعديل فى التنظيم الادارى بوزارة التربية حيث أصبح هناك وكيل وزارة للتعليم الاساسى (الابتدائى والاعدادى معا) ووكيل وزارة للتعليم الثانوى العام .

الاسئلة المطلوب الاجابة عليها (تحديد المشكلة) :

فى ضوء العرض السابق للأوضاع والتطورات التى استحدثت فى التعليم يتضح ان سياسة اعداد المعلم – وبصفة خاصة معلم التعليم الأساسى لكل من المدرستين الابتدائية والاعدادية – أصبحت تستلزم إعادة النظر ، ومع تسليمنا بان النظرة الى إعداد معلم التعليم الاساسى يجب ان تكون شاملة ومتكاملة ، الا أن هذا التقرير سوف ينصب على نوعية الإعداد المطلوب ، من حيث مناقشة المدى العمرى للتلاميذ الذين يعد المعلم لتعليمهم – وكذلك المدى التخصصى الذى يعد المعلم لممارسته ، مع التسليم بانه عند وضع الخطط التفصيلية فى هذا الشان ، يجب عدم اغفال الجوانب الأخرى ، أو اغفال واقع ظروفنا وخبراتنا السابقة .

وبذلك يمكن أن نحدد المشكلة المطلوب الاجابة عليها فى الأسئلة والبدائل الاتية :

– هل يستمر الوضع القائم على ما هو عليه ؟ اى معلم (أو معلمة) لما قبل المدرسة الابتدائية ومعلم (أو معلمة) للمدرسة الابتدائية ومعلم للمدرستين الاعدادية والثانوية مع بقاء التشعيب القائم حاليا ؟

– هل يعد معلم (او معلمة) لروضة الاطفال والصفوف الأربعة الاولى فى المدرسة الابتدائية (معلم صف) ومعلم للصفوف من الخامس الابتدائى الى نهاية المرحلة الالزامية (معلم مادة) ومعلم للتعليم الثانوى ...الخ ؟

– هل تعد معلمة لرياض الاطفال ومعلم او معلمة للمدرسة الابتدائية (تعليم اساسى) ومعلم أو معلمة ، للمدرسة الاعدادية (تعليم اساسى) ومعلم للمدرسة الثانوية العامة؟

– هل هناك بدائل أو تعديلات فى المراحل العمرية ؟

– ما هى انواع التخصصات التى يعد المعلم لتدريسها فى التعليم الأساسى فى ضوء الاجابة على الأسئلة السابقة ، وفى ضوء التشعيب

الحالى فى اعداد معلمى المدرسة الابتدائية (بدور المعلمين وبعض كليات التربية) ومعلمى المدرسة الاعدادية ؟

– من الذى يقوم بتدريس المجالات العملية فى التعليم الاساسى التى تبدأ من الصف الخامس حتى نهاية المرحلة الالزامية (الصف التاسع) ؟ هل يقوم بتدريسها معلمون متخصصون فى الاقتصاد المنزلى أو التعليم الزراعى أو الصناعى أو التجارى ، ام يقوم بها المعلمون الذين يقومون بتدريس المواد المختلفة ؟

ان الاجابة عن هذه الاسئلة يجب أن يشارك فيها ممثلو وزارة التربية والتعليم وكذلك ممثلو الجامعات وكليات التربية ، مع أعضاء المجلس القومى للتعليم ، اذ سوف يترتب على الاجابة الكثير من الاجراءات التنفيذية ، مثل التنظيم الادارى والتوجيه الفنى بالوزارة ، وكذلك نظام التشعيب بكليات التربية ، وايضا تنظيم الدراسة الخاصة بتأهيل المعلمين والنظار بالمدارس الابتدائية (الحاليين فى الخدمة) ...الخ .

مسلمات الدراسة :

قبل ان تبدأ مناقشة هذه البدائل لاختيار أفضلها أو انسبها لظروفنا يجدر أن نورد هنا عددا من المسلمات التى تستند اليها هذه الدراسة ، مما قد يساعد على تحديد مسار التفكير فى هذه المشكلة بقدر الامكان ، ومن أهم هذه المسلمات ما يأتى :

– ان مهنة التعليم هى إحدى المهن الرفيعة التى يجب العمل على الارتقاء بها باستمرار ، نظرا للدور الخطير الذى تقوم به فى المجتمع ، كما أنها المهنة الأم التى تضع الاساس لتكوين الافراد فى جميع المهن الأخرى .

– ان الإعداد لهذه المهنة يجب أن يكون على المستوى الجامعى ، وتحت مظلة واحدة ، شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى .

– ان النظرة الى التعليم يجب ان تكون بحيث لا يكون هناك تفضيل لمرحلة تعليمية على مرحلة تعليمية اخرى ، كما انه لا يوجد تخصص فى مادة دراسية او مجال تعليمى اهم من غيره ، بل ان النظرة الشاملة الى المهنة تقتضى أن تتكامل كل هذه الجوانب ، كما هى الحال فى المهن الاخرى ، رغم تعدد التخصصات التى تستلزمها ممارسة المهنة ، وعلى ذلك فانه من غير السليم مثلا ان نعتبر معلم المرحلة الثانوية فى مستوى مهنى او اجتماعى أعلى من معلم المرحلة الابتدائية .

– ان المشكلة المطروحة للدراسة تتعلق بنوعية الإعداد ، من حيث المرحلة العمرية التى يعد المعلم للتعليم فيها ، وكذلك مجموعة المواد الدراسية والمجالات التربوية والعملية التى يعد لتعليمها . اما المسائل الاخرى مثل خطط الدراسة وتفصيلات المناهج وطريقة التدريس والمهارات السلوكية والعملية التى يدرب عليها ووسائل التقويم واهمية التوجيه الفنى والنمو فى المهنة ، وغير ذلك من الموضوعات ذات الاتصال بموضوع الدراسة – فيجب ان تخصص لها دراسات تالية .

– ان اى بحث فى المشكلة المطروحة للمناقشة يجب ان يأخذ فى الاعتبار التوصيات والاراء التى سبق للمجلس القومى للتعليم أن أخذ بها فى هذا المجال ، دون حاجة الى اعادة ذكر هذه التوصيات أو شرح هذه الآراء مرة اخرى .

التوصيات

مناقشة البدائل المطروحة :

عند مناقشة البدائل المشار اليها سابقا ، وافق المجلس فى اجتماعه بجلسته فى ١١ / ٣ / ١٩٨٤ على الاتجاهات الاتية :

- استبعاد البديل الاول الذى يرى بقاء الوضع الراهن على ما هو عليه ، اى معلم لما قبل المدرسة الابتدائية ، ومعلم للمدرسة الابتدائية ، ومعلم يعد للتدريس فى المدرستين الاعدادية والثانوية .

فقد رأى المجلس ان التطور الأخير فى فلسفة التعليم ومناهجه ، وامتداد الالزام حتى الصف التاسع بصيغة التعليم الاساسى ، يستلزم كل ذلك إعادة النظر فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية ، وفى اعداد معلم المدرسة الاعدادية التى اصبحت أقرب ، فى فلسفة التعليم بها ، الى المدرسة الابتدائية منها الى التعليم الثانوى . ذلك بأن التعليم فى المدرسة الاعدادية أصبح بمقتضى التطوير الجديد له طابع مميز ، وغاية مختلفة عن التعليم فى المدرسة الثانوية .

- انتهت مناقشات المجلس الى الاخذ بمبدأ تكامل إعداد المعلم لمرحلة التعليم الالزامى فى كل من المدرستين الابتدائية والاعدادية ، وذلك نظرا لأن مفهوم التعليم الاساسى يتطلب تكاملا بين إعداد معلم المدرسة

الابتدائية ومعلم المدرسة الإعدادية ، سواء تم هذا الإعداد فى شعب معينة فى كليات التربية الحالية أو فى كليات مستقلة كأن تحول بعض دور المعلمين تدريجيا الى فروع ملحقه بكليات التربية القائمة – فان المجلس يرى الأخذ بالاقتراح الآتى :

• ان تكون هناك شعبة واحدة بكليات التربية يدرس فيها الطلاب المقررات والتدريبات العملية المطلوبة لإعداد معلم التعليم الأساسى بصورة موحدة ومتكاملة ، تضم الإعداد للحلقتين الاولى والثانية (الصفوف التسعة) ، بالاضافة الى التكوين العام المشترك ودون الاخلال بوحدة الإعداد لحلقتى المرحلة الالزامية ، ويفسح المجال أمام الطلاب لاختيار دراسة فى أحد مجالات التخصص المطلوب مثل : معلم الفصل ، معلم مجموعة مترابطة من المواد الاجتماعية أو العلمية الرياضية ، فئات المجالات العملية ... الخ .

كما يراعى فى إعداده ، التدريب العملى على استخدام المستحدثات التكنولوجية فى التعليم والتطبيقات المنهجية فى البيئة .

ويرى المجلس أن هذا الاقتراح يكفل للمعلمين ، رغم اختلاف مجالات تخصصهم ، ادراكا واعيا بفلسفة التعليم الاساسى ومتطلباته على امتداد الالزام من الصف الاول الى الصف التاسع فى اتصال واستقرار .

كما انه يوفر للعمل فى مديريات التعليم المرونة الكافية من حيث امكان الاستعانة بالمعلم عند الاقتضاء للتدريس فى اى من حلقتى الدراسة بالتعليم الأساسى ، وحتى نهاية مرحلة الالزام .

• يجمع رأى المجلس على ان يكون إعداد معلم التعليم الاساسى شاملا لتدريبه على تدريس المجالات العملية فى مناهج المدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية ، بحيث لا يكون هناك انفصال بين نوعين من المعلمين ، احدهما لتدريس المواد النظرية والآخر لتدريس المواد العملية ، مما يتعارض مع فلسفة التعليم الاساسى نفسه ، وقد يحتاج الأمر فى تدريس المجالات العملية والفنية الى الاستعانة ببعض العمال المهرة فى هذه المجالات يعاونون المعلم أسوة بما يتبع فى تدريس العلوم ، حيث يستعين معلم العلوم بأمين المعمل فى بعض الاعمال التى تحتاج الى مهارة خاصة .

الانتقال بين الوضع القائم والوضع المستهدف (توصيات هذه المرحلة) :

ان اطالة فترة الانتقال من الوضع الراهن الى الوضع المستهدف يعنى أن تستمر دور المعلمين والمعلمات فى تخريج حوالى عشرة آلاف من معلمى المدرسة الابتدائية سنويا ، ثم ينتظمون بعد ذلك فى برامج التأهيل اثناء الخدمة ، وهى البرامج التى تستغرق حوالى اربع سنوات اخرى . ولذلك فانه من الأهمية بمكان أن تتعاون الجامعات مع وزارة التربية والتعليم على تقصير فترة الانتقال باسرع ما تتيحه الامكانات الحالية ، ويمكن ان تتحدد ملامح هذه الفترة فيما يأتى :

• التوسع بقدر الامكان فى شعب إعداد معلم التعليم الاساسى بكليات التربية بالجامعات على مستوى الجمهورية ، مع اعادة دراسة النسب التى يوزع بمقتضاها الطلاب على الشعب المختلفة فى هذه الكليات فى ضوء احتياجات المدارس فى التخصصات المختلفة .

• عقد صلات وثيقة لربط دور المعلمين والمعلمات بالمحافظات المختلفة بكليات التربية ربطا عضويا يضمن التنسيق والتعاون بينها فى تخريج الأعداد المطلوبة من المعلمين خلال فترة الانتقال ، فى ضوء فلسفة وحدة المهنة ، وذلك تنفيذا لما ورد فى القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

• التبكير بقدر الامكان بالنظر فى تحويل بعض دور المعلمين والمعلمات بعواصم المحافظات الى كليات تربية أو شعب ملحقة بكليات التربية الموجودة بهذه المحافظات ، مع الاسراع بايفاد الأعداد الكافية من البعثات الداخلية والخارجية فى ضوء خطة موضوعة لإعداد أعضاء هيئات التدريس المتخصصين الذين يتطلبهم ضم دور المعلمين الى كليات التربية .

• إعداد دراسات ميدانية يقوم بها المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع الوزارة وكليات التربية لتقويم أداء المعلمين فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، الذين يعدون وفق النظام الذى يستقر عليه الامر ، وكذلك المعلمين الذين يتم تأهيلهم اثناء الخدمة ، وذلك لتصحيح مسار برامج الإعداد والتأهيل أولا فأولا ، ولضمان استمرار عمليات التوجيه والتطوير على أسس سليمة .

مدارس اللغات الرسمية والخاصة

يرجع الاهتمام فى مصر باللغات الاجنبية الى ما تتسم به من موقع جغرافى فريد ، والى ما تميزت به بين دول العالم عبر التاريخ من شخصية قيادية ، مما جعلها تقوم بدور هام فى إيجاد صلات مع الشرق والغرب ومع الشمال والجنوب .

فبعد الحملة الفرنسية وبدءا من أوائل القرن التاسع عشر أخذ تعليم اللغات الاجنبية صورا متعددة . فبمجىء الجاليات الاجنبية أنشئت لهم مدارسهم لتعليم أبنائهم والتحق بها بعض المصريين سعيا وراء الاقتصاد المزدهر والمكانة الاجتماعية الرفيعة والفوز بمراكز السلطة . ودخلت اللغات الاجنبية الى المدارس الوطنية أحيانا كلغات أجنبية واحيانا كلغات لتدريس المواد المختلفة[1] . وكان هذا الاتجاه الأخير بفعل المستعمر تمكينا لسلطانه ، وفرضا لاقتصادياته ، وامعانا فى إضعاف الروح الوطنية ، وفى مسخ معالم الهوية الثقافية الذاتية .

غير ان شعب مصر لم يكن يخضع لما يفرض عليه من هـذه الاوضاع ، فضلا عن انه كان على وفرة من السماحة وسعة الافق ، فلم يرفض النظر الى اللغة الاجنبية واعتبرها ضرورية للانفتاح على الثقافات الغربية ، والافادة مما اصابته دولها من علم حديث ومن تكنولوجيا متقدمة . ورأت مصر ان فى تعلم اللغات الاجنبية سببا من أسباب التقدم والتنمية الشاملة والمعايشة السليمة لبقية البشر ، بشرط ألا يكون هذا على حساب اللغة القومية ، وهى اللغة التى أصبحت بدورها لغة عالمية .

كذلك تدرك مصر أهمية تعلم اللغات الاجنبية للاسهام العلمى فى مراتبه العالية والاسهام مع بقية العالم فى البحوث العلمية . ثم إن مصر تدرك أهمية تعلم اللغات فى الانفتاح على العالم بما تتمتع به من ثروة تاريخية متميزة لا يفوقها غيرها فيها .

وقد مر تعلم اللغات فى مصر فى مراحل تاريخية متعددة ومتنوعة . ومن هنا يجىء بعض الاهتمام بما سمى فى السنوات الاخيرة بمدارس اللغات ، وبما يظهر فى وقتنا الحالى من تساؤلات كثيرة ، أهمها أنه إذا كان تعلم اللغة الإجنبية ضروريا لجميع أبناء مصر وبناتها واذا كان تعلم اللغة الاجنبية فى سن مبكرة هو ما يضمن جودة تعلمها ، وهو ما يضمن فى الوقت نفسه عدم الاضرار بمستوى اللغة القومية ، فإنه يمكن التعرف على الأسس اللازم توافرها لجودة تعلم اللغة الاجنبية بحيث يكون له مردود ايجابى واضح فى التنمية الشاملة والتقدم المطرد .

ولا داعى للخوض فى المقدمات التاريخية لمدارس اللغات منذ الحملة الفرنسية ، ومنذ انبهار الحكام فى مصر حينذاك بثقافة الفرنسيين وبعلمهم وبقوتهم ، ومنذ ارسال البعوث الى اوربا ، ومنذ عودة اعضاء هذه البعثات وانشائهم مدرسة الالسن والمدارس الحديثة فى مختلف المراحل ومن مختلف الانواع على النمط الفرنسى ، ومنذ اجتذاب الجاليات الاجنبية لتطعيم الحياة المصرية بالوسائل والأساليب والعلوم الحديثة .

كل هذا يفسر ظاهرة انتشار المدارس الاجنبية ، وكانت لها حريتها واستقلالها فخلقت فى داخلها مناخا مطابقا لمناخ مدارس بلدها الأم وبرامج متطابقة مع برامج ذلك البلد الأم . وكان المدرسون والنظار يفدون من البلد الام بل كانت الكتب والادوات والتجهيزات والنظم كلها ترد من تلك البلد . وكان لهذه المدارس ما لها من أهداف سياسية وثقافية ، منها غرس تيارات ولائية للبلد الذى تنتمى اليه المدرسة ، وكان لها أهداف اقتصادية واضحة . وكانت هناك فى احيان كثيرة أهداف دينية معروفة . كل هذه تقوم بها ارساليات تبشيرية أو هيئات تدعمها القوى الاستعمارية المحتلة أو القوى الصديقة .

وليس هذا من قبيل الاستنتاج ، فقد نص صراحة فى بعض ما عثر عليه من وثائق على أن هذه المدارس اشبه بقلاع تقام فى البلاد لصالح البلد الام .

قويت هذه المدارس واستشرى امرها وتخرج فيها عدد من المصريين تولوا مراكز السلطة ومراكز الاقتصاد المزدهر وشغلوا المراتب الاجتماعية الرفيعة . وكان عام العدوان الثلاثى (١٩٥٦) نقطة تحول فى تاريخ هذه المدارس . ومنذ ذلك الحين بدأت الاجراءات تتدرج فى الاحكام للاشراف والرقابة ولتحويل هذه المدارس لتسير فى مسار التعليم الوطنى فانشئت مؤسسة المعاهد القومية ، وانشئت الهيئة المصرية للامتحانات الاجنبية المعادلة لامتحانات اتمام الدراسة الثانوية المصرية وانشىء المكتب الفنى للتعليم الاجنبى والادارة الخاصة بالتعليم الخاص وغيرت اسماء المدارس الاجنبية الى مدارس اللغات ، وبذلك اصبحت المدارس الاجنبية فى مصر مدارس لغات .

وفى عام ١٩٦٦ صدر القانون رقم ١٦ فتوحدت المناهج والخطط بين مدارس اللغات ومدارس الحكومة ، وتوحدت كذلك نظم الامتحانات مع اعطاء اهتمام أكثر للغات بمدارس اللغات ، وكان ان ازداد الاقبال على مدارس اللغات ، حتى اصبحت تعجز عن الوفاء بكل ما يطلب منها . وفى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم بانشاء مدارس للغات تعتبر من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة وتهدف الى التوسع فى اللغتين الانجليزية والفرنسية على نسق المدارس الخاصة للغات . ويبدو أن الدولة قصدت بذلك ان تستجيب لمطالب عجزت مدارس اللغات الخاصة عن الوفاء بها ، وبذلك اصبح عندنا نوعان من مدارس اللغات نوع خاص ونوع حكومى ، يدفع الطالب مصروفات مدرسية كما يدفع مقابل ما يقدم اليه من خدمات وانتقالات وكتب اجنبية وبخاصة فى القاهرة والجيزة والاسكندرية .

ولمدارس اللغات بأنواعها فى الوقت الراهن ايجابياتها فهى تقوم بدور بارز فى إدخال اللغات وتهتم بتحديث تدريس اللغات الاجنبية وتقدم نوعا راقيا من التعليم وتعد كوادر من المتعلمين الذين يضطلعون بتنشيط الحياة الثقافية وباعباء الحياة الاقتصادية الحديثة . ولها مع ذلك سلبياتها ، فهى تقبل نوعا من التلاميذ ممن يقدرون على دفع المصروفات ، ويخشى ان يكون لها تاثيرها فى تعدد الثقافات التى يصعب التقاء مشاربها ، وان يكون لها بعض الانعكاس على الشعور بالانتماء وتصعيد الاتجاه نحو الاغتراب . ثم ان هذه المدارس لم تبد اهتماما كافيا بالتعليم العملى والفنى رغم شدة حاجة البلاد اليه .

ولهذه المدارس فى الوقت الحاضر مشكلاتها ، مما يشغل بال المسئولين ، ومما يقلق أولياء الأمور وهم يدفعون بابنائهم لهذا النوع التعليم . ومن هذه المشكلات ان الأكفاء من مدرسى اللغات الاجنبية غير متاحين بالعدد الذى يسد حاجة هذه المدارس ، وذلك لندرتهم ، ولان هذه الندرة تجتذبها الرواتب العالية التى تقدمها الهيئات الاقتصادية وغيرها ، وما يقال عن المدرسين يقال مثله عن الموجهين والنظار والمديرين والادارين .

يضاف الى هذا ان الكتب المترجمة المصرية المستخدمة تفتقر الى المستوى اللغوى المناسب ، ثم انها تتسم بالحاجة الى مراجعة النص من الوجهة العلمية . اما الكتب المستوردة لمرحلة الحضانة او ما بعدها فانها باهظة الثمن ، ثم انها تحتاج دائما الى مراجعة حتى تكون على المستوى المنشود ، وحتى لا ينزلق اليها ما يحتمل ان يسىء الى البلاد بشكل مباشر او غير مباشر . ثم ان خطط الدروس تحتاج الى معالجة تحقيقا للتوازن بين اللغة الاجنبية واللغة القومية وتصحيحا لخطة مرحلة الحضانة ، فلا يجوز مثلا تخصيص اربعين درسا فى الاسبوع لمرحلة الحضانة ، اذ ان هذا لا يتفق مع الاصول التربوية السليمة .

كذلك يجب مراجعة سياسات القبول والتحويل فى هذه المدارس ، حتى تتوقف الاستثناءات التى لا مبرر لها ، وحتى لا يرفض تلميذ فى عام لصغر سنه ثم يرفض فى العام التالى لكبر سنه ، وبحيث لا تتخم حجرات الفصول بكثافات عالية تهبط بمستويات الاداء ، وبحيث تتحقق العدالة التى يتقبلها جميع الناس وهم راضون .

ولمدارس اللغات مشكلاتها المالية ، مما يجعل عددا منها يعجز عن اداء رسالته أو عن التوسع الممكن ، وهذا قد يسهم فى حل بعض مشكلات التعليم . كذلك تحتاج سياسة المصروفات المقررة الى معالجة ما قد يبدو فيها للبعض من تناقض .

وفى ضوء الدراسة السابقة يتقدم المجلس بالتوصيات والمقترحات الاتية :

التوصيات

نظرا لما تقوم به مدارس اللغات من خدمة فى مجموع العملية التعليمية ، وما تؤديه من دور فى تحقيق ما تهدف اليه الدولة من تنمية شاملة ، ومن وصلها باسباب التقدم الحضارى العالمى .

ونظرا لشدة اقبال المواطنين عليها ومطالبتهم فى إلحاح بإلحاق ابنائهم وبناتهم بها وعلى الرغم مما يؤخذ عليها من بعض الآثار التربوية السلبية سواء فى السن المبكرة لتعليم اللغات الاجنبية أو ما ينتج عن هذا من أثر فى تعليم اللغة القومية .

ونظرا لرسوخ هذه المدارس فى المجتمع المصرى ، بحكم موقع مصر وبحكم خلفيتها التاريخية ، ومردود هذه المدارس من النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية – فان الدولة قد مدت يدها استجابة لمطالب المواطنين ، فحاولت احكام رقابتها على المدارس الخاصة للغات وقامت بتوجيهها ، فانشأت مدارس رسمية تجريبية للغاية نفسها .

ونظرا لما يواجهه هذا النوع من المدارس فى الوقت الحاضر من مشكلات – فان المجلس يوصى بما يأتى :

من حيث قبول التلاميذ وتحويلهم :

* ان تعيد الوزارة بالتعاون مع ممثلى هذه المدارس النظر فى شروط القبول بصفة دورية فى ضوء التغيرات والتطورات الاجتماعية ، مع العمل على تنظيم القواعد الخاصة بسن الالتحاق واستقرارها فى حديها الاعلى والادنى . وذلك لملافاة تاجيل قبول طفل فى سنة لصغر سنه ورفضه فى العام التالى لكبر سنه .

وأن تراقب الوزارة والادارات التعليمية المختصة تنفيذ هذه الشروط والالتزام بها من جميع الأطراف المعنية ، حتى لا تتعرض المدارس لأية ضغوط خارجية أو استثناءات .

* تنسيق استيعاب الناجحين فى مدارس غير مكتملة المراحل بالمدارس المكتملة ، بالتعاون بين الادارات التعليمية المختصة وبين المسئولين بالمدارس الخاصة فى حدود الطاقة المتاحة لكل مدرسة ، ومراعاة متطلبات قرب المدرسة من المسكن ما أمكن .

* تيسير اجراءات التحويل بين المدارس متحدة اللغة الأجنبية من داخل البلاد أو من الخارج ، حيثما تحتم ضرورات النقل أو العودة للوطن وذلك رعاية لابناء المواطنين العائدين من الخارج .

ويراعى فى شروط القبول ان تكفل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والالتزام بالكثافة طبقا للمعدلات التربوية والامكانات المادية والبشرية المتاحة لكل مدرسة .

من حيث الخطط والمناهج الدراسية :

* أن تفرض الوزارة رقابتها الفعالة على الخطط الدراسية والأنصبة المقررة من أوقات الدراسة لكل مادة من المواد الدراسية وعلى الأخص ما يتعلق منها بدروس اللغة الأجنبية ، ووجوب توازنها مع دروس اللغة القومية حتى لا يطغى تعليم اللغة الأجنبية على اللغة القومية وبصفة خاصة فى المراحل المبكرة للتعليم .

* أن تقوم الوزارة بمراجعة المناهج الخاصة التى أجاز القانون لمدارس اللغات أن تقوم بتدريسها ، بالاضافة الى مناهج الدراسة الرسمية المقررة على مراحل التعليم العام المختلفة ، وذلك للتاكد من محتواها وملاءمة مستواها للتلاميذ .

من حيث الكتب والتجهيزات :

* بذل أقصى العناية فى ترجمة الكتب فى المواد التى تدرس باللغة الاجنبية وخاصة فى الرياضيات والعلوم وفروعها . وأن يشترك فى هذا العمل مراجعون من أهل اللغة الاصلاء . وكذلك ضرورة مراجعة الكتب المستوردة للاطمئنان على محتواها ومستواها .

* تقديم العون لهذه المدارس فى الحصول على ما تحتاجه من تجهيزات ووسائل تعليمية لخدمة العملية التعليمية والخدمات الاضافية .

من حيث هيئات التدريس :

* أن تعاون الوزارة هذه المدارس على توفير هيئات تدريس فى مستوى من التاهيل والخبرة وكفاءة الاداء بما يتناسب مع طبيعة العمل بها ويعينها على تحقيق اهدافها ، مع العمل على منحهم الفرص المختلفة للتدريب قبل الخدمة واثناءها .

* ألا يسمح لهذه المدارس باستخدام مدرسين تكون مؤهلاتهم العلمية دون المستوى المقرر للتدريس بكل مرحلة من المراحل وفق

الضوابط والشروط التى تضعها الوزارة .

* ان يستفاد من الاتفاقات الثقافية بين مصر والبلدان الاجنبية فى استخدام مدرسين من هذه البلدان للعمل بمدارس اللغات .

من حيث الادارة والاشراف الفنى :

* أن يقوم باعمال الادارة والاشراف الفنى (التوجيه) فى هذه المدارس مديرون وموجهون على درجة مناسبة من الالمام باللغة الاجنبية ، حتى تحقق عمليات الادارة والاشراف اهدافها المنشودة .

من حيث التمويل والمصروفات المدرسية :

* أن يعاد النظر فى قيمة المصروفات المدرسية المقررة بمدارس اللغات القديمة المنشأة قبل ١٩٥٦ وعلى الأخص منها المدارس التابعة للمعاهد القومية بما يتمشى مع حجم الأعباء ويتفق مع تطور الاجور وتزايد الاسعار .

* الترخيص لمدارس اللغات الخاصة بتحصيل مصروفات الطلبة الوافدين بالعملات الاجنبية ، وايداعها مصرفيا فى حساب خاص ، حتى تتمكن هذه المدارس من تغطية احتياجاتها من الخامات والكتب والوسائل التعليمية التى تستوردها من الخارج .

من حيث مدارس اللغات التجريبية :

* أن يعاد النظر فى اوضاع هذه المدارس اجتماعيا وثقافيا وعلميا ، بحيث تتحقق الاتجاهات الآتية :

– ان تصبح الخطط الدراسية المعمول بها فى هذه المدارس على نحو يجعل منها مدارس تجريبية بالمعنى المفهوم من التجريب التربوى .

– ان تفرد لها ابنية خاصة بدلا من الفصول المستقطعة من المدارس الرسمية .

– ان تقوم نظمها على أساس الاكتفاء الذاتى .

– ان تتفق الرسوم المقررة على تلاميذ هذه المدارس لقاء الخدمات الاضافية مع واقع التكلفة الفعلية.

توصيات عامة

* وارتقاءا بمستوى تدريس اللغات الاجنبية بشكل عام فان المجلس يوصى بالتاكيد على ما سبق ان اوصى به فى دورته الثانية بشأن تدريس اللغة الاجنبية وتحسين مستواها فى مدارس مراحل التعليم العام . ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتى :

– عدم جواز تدريس لغة أجنبية للقاعدة العريضة فى مدارس التعليم الابتدائى التى تضم الملايين من الاطفال لأسباب مختلفة ، اقتصادية واجتماعية وتربوية . ولكن فى سبيل ربط المدرسة بالبيئة واستجابة لبعض الانشطة فى المناطق السياحية والاثرية يمكن تشجيع تدريس لغة أجنبية حية فى نطاق محدود .

– ان تعمل المناهج والكتب وطرق التدريس المختلفة واساليب التقويم على تمكين الطالب من اجادة جميع المهارات والانشطة اللغوية : المحادثة الواضحة والنطق السليم والكتابة بأسلوب صحيح ، والقراءة الواعية والقدرة على الفهم والاستيعاب والتلخيص .

– تدارس النقص القائم فى معلمى اللغات الاجنبية عن طريق الاستعانة بخريجى الجامعات ممن حصلوا على الثانوية العامة فى مدارس اللغات .

– انشاء اقسام لغوية متكاملة فى كليات التربية بحيث تضم معملا للغويات وقسما لانتاج الوسائل التعليمية ومراكز لتدريب المدرسين على أحدث الاتجاهات فى تعليم اللغة .

* تشجيع بعض الجمعيات والهيئات الخاصة على انشاء مدارس لغات فى مجال التعليم الفنى .

* وضع نظام خاص ، ومناهج خاصة للوافدين ، بحيث يكون فى النظام والمنهج مرونة تطوير إمكانات المدرسة لخدمة الوافدين على التعليم فى البيئة المصرية .

* تشجيع الجمعيات والمؤسسات الخاصة على انشاء مدارس لغات خاصة فى عواصم المحافظات (غير القاهرة والاسكندرية والجيزة) حتى تتاح الفرصة للمواطنين بهذه المحافظات لتعليم اولادهم بمثل هذه المدارس .

التعليم والعمل

أولا : خلفية الدراسة :

ان ربط التعليم بالعمل ليس بالاتجاه الجديد تماما ، فقد ارتبط التعليم منذ القدم بالانشطة اليومية للانسان وسد حاجاته الأساسية ، ولكن الاهتمام بالصلة بين التعليم والعمل أخذ يتزايد فى العصر الحديث وبخاصة منذ الثورة الصناعية التى نقلت الانتاج من البيت الى المصنع ، ومن العمل اليدوى الى العمل الآلى المسير بقوة الطاقة . وما ارتبط بذلك من تغيرات اجتماعية واقتصادية استدعت تعديلات أساسية فى أهداف التربية وأساليبها وأدواتها .

واندرج هذا الاتجاه فى الفكر التربوى تحت مسميات مختلفة مثل « التربية والعمل » و« التعليم والعمل المنتج » و« التعليم الوظيفى » و « التربية الأساسية » و « اعداد القوى البشرية » . الخ ، كما حظى بالاهتمام على مختلف المستويات القومية والاقليمية والدولية .

فعلى المستوى القومى فى مصر مثلا جاء التعبير عنه فى الحقبة الأخيرة فى صور متعددة ، منها تزايد الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ، وتجربة المدرسة الشاملة والمدرسة البولتكنيكية والمدارس النوعية ، وأخيرا صيغة التعليم الأساسى . هذا بالاضافة الى اهتمام الدولة بالتدريب المهنى وتطويره وتوفير امكاناته ومحاولات ربطه بتخطيط القوى البشرية .

وقد أدرك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا منذ بدء نشاطه اهمية هذا الاتجاه ، فسلط الأضواء على الكثير من جوانبه ، وأصدر الكثير من التوصيات فى شأن العديد من أبعاده ، ركز فيها بوجه خاص على نقاط مثل :

- استكمال تعليم المتخلفين والمتسربين من المرحلتين الابتدائية والاعدادية وتدريبهم .
- توحيد اجهزة التدريب فى جهاز للتخطيط والتنسيق والمتابعة فى مجال التدريب المهنى والحرفى على جميع المستويات .
- جعل الدراسات العملية والفنية جزءا اساسيا فى خطة الدراسة الابتدائية والاعدادية .
- مراعاة الجمع بصفة أساسية بين التعليم والتدريب المهنى والحرفى بحيث تكون بمثابة تعليم موازٍ .
- احياء مدارس الوحدات المجمعة فى صورتها وفلسفتها ورسالتها الأصلية من حيث ربط التعليم بالبيئة .
- تطوير الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة بحيث تصبح مرحلة نهائية تؤهل الطالب للعمل اذا لم تتح له فرص الالتحاق بالجامعات أو التعليم العالى .
- ايجاد توازن بين المقررات الأكاديمية والتقنية والعملية لمقابلة حاجات المجتمع ولتهيئة الدارسين لمنافذ ومسالك خارج الكليات الجامعية .
- تضمين خطط التعليم العام وبرامجه ، على مختلف مستوياتها ، تدريس قدر من المواد الفنية ومبادئ التكنولوجيا ومنجزاتها ، لقيام وعى عام يدرك أهمية هذه الدراسات ، ويعين على احترام اليد العاملة ، ويحد من الاندفاع الشديد نحو التعليم النظرى الاكاديمى ، ويقرب بين التعليمين الفنى والعام .
- تحديد هدف التعليم الأساسى بسنواته التسع وصيغته الجديدة

بانه « بناء جيل من أبنائنا وبناتنا تتوافر فيهم مواصفات معينة تنطوى على مستوى معين من مهارات ومعارف واتجاهات متعددة الجوانب ، بما يمكنهم من دخول ميدان الحياة العملية فى مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها ، بعد تدريب قصير عند تخرجهم ، أو يمكنهم من مواصلة الدراسة فى المرحلة التالية من التعليم » .

– أن يكون فى نظام التعليم بكل مراحله وأنواعه ما يساعد على امكان « التناوب بين التعليم والعمل » .

– الاكثار من المدارس النوعية .

– العمل على تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » وضرورة تنمية الوظائف التعليمية والاعدادية والتجديدية لمختلف هيئات المجتمع الى جانب مؤسسات التعليم القائمة .

– تاكيد ضرورة توثيق الصلة بين التعليم والعمل لمواجهة مشكلة النقص فى العمالة الماهرة ، وربط محو الأمية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ورفع الانتاجية فى مصر .

كذلك تجدر الاشارة فى هذا الصدد الى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى مصر (١٩٦٥) وما اكده من (ان العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب للمواطن انسانيته ومكانته فى مجتمعه ، كما انه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم ، وأخذه بمبدأ « العلم للمجتمع » باعتبار انه الوسيلة الفعالة لمواجهة الظروف الواقعية لمجتمعنا ، والتوصيات الخاصة بالتعليم العام والفنى ، والتاكيد على الاهتمام فى التعليم الاعدادى بالدراسات العملية والتطبيقية وربط التعليم باحتياجات البيئة) .

ونذكر على المستوى الاقليمى ما ورد فى استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية (منظمة التربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية ١٩٧٦) عن اسباب ضعف الكفاية الخارجية للتربية فى العالم العربى مثل :

– عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التربية بالمجتمع .

– الأخذ بمفاهيم ضيقة للتنمية وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوى وبالأحرى على مستوى الجامعة .

– ان العمل لم يأخذ مكانه فى التربية العربية بعد . يشهد بذلك التحيز الواضح الصارخ للدراسات النظرية ، والتباعد بين مؤسسات التعليم ومجالات الانتاج والخدمات .

– عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها ، وعدم وضوح علاقتها بالتربية .

– جمود النظم التربوية واتخاذها اشكالا وقوالب مكررة فى البيئات المختلفة ، ومن ثم كان من المبادئ الأساسية للاستراتيجية « مبدأ التربية للعمل » الذى يؤكد اهمية عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل ، وباعتبارهما جانبين متكاملين فى الخبرات الانسانية وبتصحيح الخلل فى التوازن بينهما بجعل العمل كالفكر ركيزة للتربية ومصدرا رئيسيا لمحتواها وأساليبها .

كما نذكر فى هذا المجال توصيات مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية (أبو ظبى : ٧-١٤ / ١١ / ١٩٧٧) التى شدد فيها على ضرورة توجيه التعليم وتوظيفه لخدمة التنمية ، وتوسيع نطاق التعليم والتدريب المهنى والفنى وتحسينهما .

كذلك كان توثيق الصلة بين التعليم والعمل محور توصيات العديد من المؤتمرات الاقليمية الاخرى فى سائر انحاء العالم ، ومنها مؤتمر وزراء التربية فى الدول الافريقية الاعضاء (لاجوس – نيجيريا : ٢٧ /١ ١٩٧٦/٢/٢٤) ، والمؤتمر الاقليمى الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى آسيا وأفريقيا (كولومبو : ١٩٧٨/٨/١-٧/٢٤) ، وفى امريكا اللاتينية والكاريبى (المكسيك : ١١/٤– ٧٩/١٢/١٣) ، والمؤتمر الاقليمى الثالث لوزراء التربية فى الدول الاعضاء بمنطقة أوروبا (صوفيا : ١٢ –١٩٨٠/٦/٢١) .

وعلى المستوى الدولى نجد أن المؤتمر العام لليونسكو يؤكد فى دورته التاسعة عشرة على ضرورة توثيق الروابط بين التربية والمجتمع ، ولاسيما

عن طريق ادخال العمل المنتج فى العملية التعليمية ، كما يعيد التاكيد بشكل خاص فى الدورة العشرين على « تقوية الروابط بين التربية والحياة العملية » وفى الدورة الحادية والعشرين يوصى بمواصلة جميع الانشطة الرامية الى توثيق الروابط بين التعليم والحياة العملية – وخاصة فيما يتعلق بالربط بين التعليم والعمل المنتج فى اطار التربية المستديمة والدور الرئيسى والاهمية الأساسية للمدرسة فى اعداد الجيل الناشئ للحياة العملية والعمل .

وبناء على قرار المؤتمر العام لليونسكو فى هذه الدورة ، اتخذ المؤتمر الدولى للتربية فى دورته الثامنة والثلاثين (جنيف ١٠/٩/ ٨١) موضوعا خاصا لمناقشاته هو « التفاعل بين التربية والعمل المنتج » وانتهى من المناقشة المستفيضة للموضوع الى طائفة من التوصيات الهامة التى تؤكد ضرورة وجود تفاعل مجد ومستمر بين التعليم والعمل المنتج على جميع مستويات التعليم وشتى اشكاله ، وتحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق ، كما تؤكد على قدرة العمل المنتج على غرس قيم اجتماعية وجمالية وثقافية واقتصادية جديدة ، وتفصل البرامج والتدابير التى تكفل تحقيق ذلك .

ثانيا : اعتبارات اساسية :

ان ربط التعليم بالعمل يستند على عدد من الاعتبارات النفسية والتربوية والاقتصادية والاجتماعية فى مقدمتها :

– التاكيد على التنمية المتوازنة لامكانات المتعلم الجسمية والعقلية ، تمشيا مع مقتضيات تكوين الشخصية السوية .

– القضاء على ما فى انماط التعليم التقليدية من انعزال عن الحياة خارج المدرسة وبالتالى عدم الجدوى العملية لما يعلم .

– الحد من الاسراف فى التركيز على النمو الذهنى ، وامتداد التاكيد الى اعداد المتعلم للحياة والمواطنة الايجابية والاسهام فى التنمية والانتاج .

– الاخذ بالاعتبار الديمقراطى الذى يتمثل فى تكافؤ فرص التعليم وتوفيرها للجميع ، كل حسب قدراته واستعداداته .

– الامتثال لما يدعو اليه الدين من الربط بين العلم والعمل برباط وثيق واعتبار تخلف احدهما عن الاخر نقيصة من أكبر النقائص ، وتخلف العالم عن عمله من امارات النفاق .

– تحقيق مردود اجتماعى هام يتمثل فى تنمية عادات ومفاهيم العمل المنتج وغرس قيم منشودة مثل تحقيق الذات وتحمل المسئولية والتعاون والانضباط والامانة والايجابية والجدية والابتكار .. وكلها قيم ضرورية للنمو الشخصى والتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وخلاصة القول ان الربط بين التعليم والعمل ضرورة تقتضيها اعتبارات كثيره من أهمها استهداف النمو الكامل للمتعلم وديموقراطية التربية ، وطبيعة المجتمع الحديث وما طرأ عليه من تعقد وتشابك فى المطالب والبنى ، والقضاء على التعالى القائم على الاعمال والحرف واعتبارات الحياة الاقتصادية التى تتمثل فى التنمية والانتاج المخطط الذى يسهم فيه كل فرد على قدر استطاعته ، واعتبارات الدين والحياة الإنسانية والاجتماعية وما ترتكز عليه من قيم واتجاهات سوية .

يضاف الى ذلك كله عدد من السمات والاوضاع والاتجاهات والممارسات التى نلخصها فى مجتمعنا المصرى ، وتجعل من زيادة توثيق الصلة بين التعليم والعمل ضرورة ملحة ، من ذلك مثلا :

– سياسة الانفتاح الاقتصادى الانتاجى وما تتطلبه من قوى بشرية مدربة تستطيع دفع عجلة الانتاج والتصدى لمنافسة المنتجات الاجنبية ومن ثم الاسهام فى اعادة التوازن الى الميزان التجارى بزيادة الصادرات وخفض الواردات ، مما يساعد ايضا على انحسار موجة الغلاء .

– النظر الى التعليم على أنه استثمار للطاقات البشرية التى تعتبر أغلى ما يملكه الوطن من ثروة ، والأخذ بسياسة التخطيط لهذا الاستثمار بحيث يحقق اهدافه فى شكل عائد له أثـره الملموس فى التنمية الوطنية بكل أبعادها .

– ازدياد حدة البطالة سواء فى ذلك البطالة السافرة التى تتمثل فى انتظار اعداد كبيرة من الخريجين دون عمل حتى تقوم الدولة بتوزيعهم

على الاعمال المختلفة والزام الدولة بذلك ، أو البطالة المقنعة التى لا ترجع فقط الى زيادة اعداد العاملين على حاجة العمل فى كثير من التخصصات ، وتتمثل فى ضعف مستويات الاداء وبطء الانجاز وضياع المسئولية والتسيب وسوء الخدمة .

– توارث اعتبار المؤهل الدراسى جواز المرور الى الوظيفة ذات الدخل الثابت والعمل المحدد والمكانة الاجتماعية المرموقة ، وعلى الرغم من التغيير الذى طرأ على التركيب الاجتماعى للمجتمع وأدى الى تأخر اصحاب الشهادات فى طابور اصحاب الدخول بحيث اصبح الحرفيين واصحاب الاعمال الحرة فى قمة هذا الطابور ، الى ان مفهوم المؤهل الدراسى وارتباطه بالوظيفة مازال دون تغيير عند الكثير من المواطنين .

– ويتصل بذلك ايضا الربط التقليدى بين المؤهل والاجر وهو وثيق الارتباط بسياسة التزام الدولة بتشغيل الخريجين . وقد حاولت الحكومة فى كثير من قوانين التوظف الأخيرة ربط المرتب بالوظيفة لا بالمؤهل الا أن شروط شغل الوظائف كانت تقوم أساسا على توافر مؤهل معين ، وبالتالى – وبطرق غير مباشرة – ظل الراتب أيضا مرتبطا بالمؤهل .

– افتقاد الكثير من القيم الأصيلة نتيجة التحولات الكبيرة السريعة التى طرأت على المجتمع المصرى وأدت الى فترة من الهزات وعدم الاستقرار ، نجم عنها الكثير مما نشكو منه من السلبية والتسيب وعدم احترام القانون واللامبالاة والتنصل من المسئولية ، وانتشار روح الأثرة والفردية والعبثية أو عدم الجدية وقصر النفس فى الانجاز والمتابعة .

ومما ساعد على ذلك ضعف الارتباط بين التعليم والمجتمع وبين العلم والعمل ، وبين الاعداد وحياة الممارسة ، وعدم تناسب الاجر مع الجهد ، وسوء توزيع القوى البشرية ، بالاضافة الى الافتقار الشديد الى القدوة السليمة ، وضعف برامج التعليم والتوجيه الدينى ، والفجوة التى بين اعداد الازهريين للعمل فى مجال الوعظ والفتوى والارشاد الدينى ونشر القيم الروحية ومجالات عملهم الحالية .

ثالثا : مفاهيم الدراسة ونطاقها :

من الواضح ان موضوع البحث مترامى الاطراف والابعاد ومن ثم كان من الضرورى تحديد الاطار الذى سنتناوله فيه على ضوء مفاهيمه الأساسية . ان الدراسة الحالية تعالج موضوع التعليم والعمل فى عموميته وليس فى تفصيلاته التى قد يحتاج كل منها الى دراسة مستفيضة مستقلة ، تتصل بالتنفيذ اكثر مما تتصل بالاستراتيجية والسياسة . ومن ثم فاننا عندما نتكلم هنا عن التعليم لا نقصد مجرد التعليم النظامى أو المدرسى ، وانما نتجاوز ذلك الى جميع صور التعليم وصيغه داخل المدرسة وخارجها بغرض التوصل الى رؤية تربوية جديدة تتجاوز المناداة بانشاء فروع جديدة من الدراسة لمواجهة تخصصات معينة فى مجال العمل ، أو مجرد التوسع فى التعليم الفنى والمهنى على حساب التعليم النظرى ، أو اعادة النظر فى السلم التعليمى ليتعادل مع بنية المهن ومتطلبات العمالة .

كما ان البحث فى الوقت نفسه يغطى التعليم عن طريق النشاط والعمل والتعليم كاعداد لحياة العمل والانتاج . وعندما نتحدث عن العمل لا نقف عند حدود العمل الحرفى أو المهنى وانما نعنى العمل بمفهومه العريض الذى يشمل كل أنواع النشاط الانسانى الهادف غير العشوائى والمنتج ، بمعنى انه يسهم فى نمو الفرد وتقدم المجتمع . والعمل بهذا المعنى يتضمن سائر مستويات النشاط البشرى ويراعى مختلف الامكانات والقدرات البشرية .

رابعا : جهود وصيغ لربط التعليم بالعمل فى مصر :

الدراسة الحالية لا تعالج اذن مشكلة جزئية من مشكلات التعليم ، وانما تتعرض لمبدأ اساسى من مبادئ فلسفة التربية وركيزة محورية من ركائز استراتيجية التعليم ، هى ربط التعليم النظرى بالجوانب العملية التطبيقية وتاكيد نظرية تكامل الخبرة .

وقد سبقت مصر الكثير من الدول الاخرى فى الأخذ بهذا الاتجاه . وظهرت فى الحقبة الأخيرة محاولات متعددة لوضعه موضع التنفيذ . فظهرت مثلا طريقة المشروع كطريقة حديثة للتدريس وطبقت فى كثير من المدارس النموذجية والتجريبية ، ثم طريقة الوحدات الدراسية كوسيلة لربط المناهج بالحياة والاهتمام بالجانب التطبيقى للمعرفة . وكذلك طريقة

المنهج المحورى الذى يهدف الى معالجة مشكلة من المشكلات المحلية وجعلها محور الميادين الدراسية المختلفة ، كما يهدف الى اكتساب الخبرات المتكاملة من خلال الممارسة العملية والأنشطة المتصلة بموضوع الدراسة .

ولم تقتصر الجهود فى مصر على طرق التدريس والمناهج فحسب ، وانما امتدت الى مؤسسات التعليم ونظمه فى محاولات متتابعة للتوصل الى صيغة تحقق الأهداف المنشودة ، نقتطف منها الأمثلة الآتية :

– ففى عام ١٩١٦ صدر القانون رقم ١٣ بانشاء مدرسة أولية راقية مكملة للمدرسة الأولية . وقد ادخلت على خطة الدراسة فيها بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن ، وانتهى أمر هذه المدرسة بتوحيد التعليم فى صيغة المدرسة الابتدائية .

– وفى عام ١٩٤٣ فكرت الوزارة فى توجيه التعليم الاولى وجهة عملية بقصد ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق فى القرى أو فى المصانع ، فانشئت الأولية الريفية التى اصطبغت مناهجها بالصبغة الزراعية والصناعات الزراعية ، وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للنشاط الزراعى وأنشئت بها حظائر للدواجن ، الا ان الوزارة لم تتمكن من التوسع فى هذا النوع من المدارس لعدم توافر المدرسين اللازمين والمدربين للعمل فى البيئات الريفية .

– ثم بدأت تجربة الوحدات المجمعة فى عام ١٩٥٤ على أساس تكامل الخدمات الصحية والاجتماعية والزراعية والتعليمية والعمرانية . وكان الهدف من المدرسة استيعاب اعداد كبيرة من الأطفال الملزمين من أبناء القرى ، وتدريب الكبار والصغار فى فصول الصناعات الريفية للنهوض بالصناعات القائمة وكسب العيش ، فكانت مناهجها تجمع بين الاعداد المهنى والتعليمى لاعداد التلاميذ للحياة المنتجة فى الريف وتوثيق صلتهم بالبيئة الريفية .

– وعاصر هذه التجربة تجربة المدرسة الابتدائية الراقية التى نصت المادة ٣٥ من قانون التعليم الابتدائى ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ على انشائها لتكون ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد التعليم الابتدائى . وكان من أهم اهدافها ربط الدراسة بالمجتمع الذى تقوم فيه المدرسة واحتياجاته .

– وفى عام ١٩٥٧ قامت تجربة المدرسة الاعدادية العملية بمقتضى القانون رقم ٥٥ بتنظيم التعليم الاعدادى ، وكان الهدف من هذه المدرسة اعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية ثقافيا واجتماعيا وعمليا اعدادا ملائما للبيئة حتى يستطيعوا شق طريقهم فى الحياة بنجاح ، وكذلك الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيهها لسد حاجة البلاد من الأيدى العاملة المستنيرة غير المتخصصة .

– وتطورت الفكرة تربويا فظهرت فى عام ١٩٦٣ المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية ، حيث رؤى تزويد المتعلم الى جانب الدراسات النظرية العملية والثقافية بمهارات وخبرات عملية يدوية فى صورة مجالات مختلفة صناعية وزراعية وتجارية حتى تتحرر من الطابع الحرفى الخاص ، وكانت خطوة الى التعليم الاساسى .

– وينبغى ان نذكر هنا ايضا تجربة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى سنوات (مدينة نصر – ١٩٧٠) للكشف عن مدى امكان ضم التعليم الابتدائى والاعدادى معا فى مدرسة واحدة يمتد فيها الالزام الى ثمان سنوات ، وتحقيق التكامل بين العلوم النظرية وتطبيقاتها العملية والعمل الانتاجى عن طريق ادخال المقررات البولتكنيكية فى المنهج المدرسى ، وتحديث مقررات العلوم والرياضيات بما يساير الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ومحاولة تطويع هذه المقررات لخدمة الجوانب العملية التطبيقية .

– كما لابد ان نشير لبعض الجهود التى بذلت لعلاج مشكلة الثنائية القائمة بين التعليم النظرى أو الاكاديمى والتعليم الفنى أو العملى .

– فمن الصيغ التى اتخذتها الوزارة فى هذه المحاولات صيغة المدرسة الشاملة التى انشئت أول مدرسة منها فى طنطا بمقتضى القرار الوزارى ١٥٧ لسنة ١٩٧٨ ، ثم حولت مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية للبنين فى سوهاج الى مدرسة ثانوية شاملة ، وتوسعت

الوزارة فى ذلك بالتجريب فى أربع مدارس أخرى فى كل من السويس وبنى سويف ومطروح والوادى الجديد .

ومن أهداف هذه المدرسة تشجيع مجالات الدراسة التطبيقية ، والعمل على الربط بين العلم النظرى والتطبيق العملى ، وامداد البلاد بعائد من المهارات البشرية العملية من بين الذين يخرجون الى الحياة العامة دون أن يلتحقوا بمراحل اعلى من التعليم ، ومد التعليم الفنى بالعالى باحتياجاته من الطلاب الذين اعدوا له ولديهم قدر مناسب من الخبرات الفنية . وما زالت التجربة فى حاجة الى متابعة وتقييم .

– ويعتبر التعليم الفنى أوسع صور ربط التعليم من حيث المدى ، وقد طبع التعليم بثنائية واضحة ما زالت الجهود تبذل كما ذكرنا للحد من آثارها . وللتعليم الفنى فى مصر تاريخ طويل . وأصبح يقع عليه فى المقام الأول عبء سد حاجة البلاد من العمالة الماهرة على مستوى الفنى الأول (مساعد الاخصائى) أو مستوى الفنى (العامل الماهر) .

ويشهد التعليم الفنى اليوم توسعا ملحوظا فى القبول فى كل نوعية من نوعياته الثلاث حتى وصلت نسبة الاستيعاب فيه فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ الى ٥٤.٢٪ من مجموع المقبولين بالمرحلة الثانوية ، ولكن أغلب هذه النسبة يتجه الى التعليم التجارى الذى يضم ٦٣٩ مدرسة ، فى حين بلغ عدد مدارس التعليم الصناعى ١٧٠ مدرسة والتعليم الزراعى ٦٥ مدرسة .

ثمة كلمة أخيرة فى هذا العرض الموجز عن صيغة التعليم الأساسى والتدريب المهنى – ففى أوائل السبعينات برز من جديد مفهوم التعليم الأساسى وتداولته المؤتمرات التربوية الدولية على نطاق واسع . وكان الدافع الى ذلك ان نظام التعليم فى المدرسة الابتدائية فى الدول النامية لا يكفى الا لسد قدر ضئيل من الاحتياجات الأساسية للفرد والمجتمع . وقد بدأ التحول الى صيغة التعليم الاساسى فى مصر منذ ١٩٨١ بتطبيق قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ الذى نص على مد التعليم الالزامى الى تسع سنوات تقررت فيها صيغة التعليم الأساسى تأكيدا لدور الثقافة المهنية فى الإعداد المتكامل للفرد ، واحترام العمل اليدوى ، وربط العلم بالعمل والحياة .

فهى صيغة لارتباط التلميذ بالبيئة والولاء لها وعدم التعالى على أى نشاط فيها ، كما تساعد على الكشف عن استعداداته ومهاراته ، وتمكينه من مواجهة الحياة بعد تدريب مهنى مبسط متدرج .

– وتقوم مراكز التدريب المهنى بدور فى ربط التعليم بالعمل ولكن نطاقها ما زال محدودا ، وتتولى مصلحة الكفاية الانتاجية والتدريب المهنى مسئولية التخطيط والاشراف على برامج التدريب المهنى فى المراكز التابعة لها والتى يبلغ عددها نحو ٤٥ مركزا يتخرج فيها سنويا زهاء ٦٠٠٠ دارس وهو عدد ضئيل للغاية . كما ان جهود المراكز التى أنشأتها القوات المسلحة لتدريب المجندين جديرة بالذكر والتقدير . وفى وزارة التربية تقوم مراكز الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية بجانب من هذا التدريب ولكن عددها فى عام ٨٢/ ١٩٨٣ لم يتجاوز ١٤ مركزا تضم نحو ٩٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

التوصيات

نستطيع من تدارس ما سبق ان نخرج بالعديد من الملاحظات والمقترحات ، فى ضوء الخبرة المصرية الطويلة فى هذا المجال ، ومن ثم الجهود لمواجهة القصور فى التخطيط أو المتابعة والتقييم ، إلى جانب تأكيد وإبراز المبادئ والاتجاهات التى تتطلب الأخذ بها .

ومن هذا المنطلق يوصى بما يأتى :

- استقرار سياسة التعليم على أسس من استراتيجية تربوية واضحة المعالم والمفاهيم ، والعمل على التخطيط الدقيق للتجارب التربوية والصيغ الجديدة ، وتوفير الظروف والامكانات اللازمة لتطبيقها ومتابعتها ، والوقت الكافى لتقييمها والحرص على الافادة من كل ذلك وعدم اهدار نتائجه ، حتى يكون التغيير مبنيا على أسس سليمة تضمن له الثبات والاستقرار ، فلا يكون متأثرا بتغيير الافراد او القيادات أو الاعتبارات الشخصية كما حدث فى الكثير من التجارب والأنماط التى كانت تستهدف تحقيق الربط بين التعليم والعمل وتفاعل المدرسة مع البيئة .

* ان يراعى فى النظام العام التعليمى ، وبالأخص فى مراحله المتقدمة ، توافر المرونة فى « الحراك التعليمى » بمعنى تمكين المتعلم من الانتقال بين التعليم وممارسة العمل ، وعدم انتهاء فرص التعليم بترك المؤسسة التعليمية ، ولعل مما يساعد على ذلك ان يسمح اصحاب العمل للعاملين بالتغيب فترات معينة لاستكمال تعليمهم فى الدورات التدريبية او المدارس المسائية مثلا والعودة الى العمل مرة أخرى ، والهدف هو ازالة الحواجز بين الاعداد التعليمى والاعداد المهنى .

* العمل على تكثيف التعاون بين المدرسة وسائر قطاعات المجتمع فى الاضطلاع بمسئولية التعليم والتدريب ، فلم تعد المدرسة وحدها بقادرة او مسئولة عن بناء البشر بما تقدمه لهم من تعليم ، كما أن التعليم المدرسى لا يهدف الى الاعداد لمهنة محددة ، وانما يعد الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف للقيام بالعديد من المهن حسب ميولهم وقدراتهم ، ومن ثم فان على المؤسسات الأخرى ان تكمل عمل المدرسة بالتدريب المتخصص . وينبغى التوسع فى هذا التدريب ، وتنسيق خططه ، وأن تعنى مراكزه بالجانب الثقافى والتربوى الى جانب الاعداد المهنى .

* ضرورة دعم مصلحة الكفاية الانتاجية والتدريب المهنى على التوسع فى مراكز التدريب التابعة لها ونظام التلمذة الصناعية فى الشركات والمؤسسات للافراد الذين لا تتاح لهم فرص استكمال التعليم النظامى . وأن توجه العناية لاستحداث مراكز تدريبية تسد الحاجة الى العمالة اللازمة للاحتياجات الملحة الجديدة التى يفرزها تطور النظام الاقتصادى والاجتماعى . ويضاف الى ذلك ان سلم التعليم النظامى لا يستوعب جميع الأفراد من الفئات العمرية فى كل مرحلة تعليمية .

ومن ثم فإن من الضرورى ان يتولى الجهاز القومى للتدريب مسئولية التدريب والتأهيل لمن يتمكنون من هذه الفئات العمرية من الالتحاق بالتعليم حتى يمكن الافادة منهم كطاقة بشرية مدربة فى ميادين العمل والانتاج التى تناسبهم .

* الاهتمام بتنفيذ ما قررته وزارة التعليم اخيرا بالنسبة للتلاميذ الذين يتبين انهم غير قادرين على مواصلة التعليم الاساسى بنجاح حتى نهايته ، وذلك بتوجيههم الى مسار تعليمى آخر يهيأ فيه التلاميذ للخروج الى ميدان الحياة مسلحين بمهارات وتدريبات عملية ومهنية مناسبة . ويحتاج هذا المسار التعليمى الجديد الى تخطيط جديد لبرامجه وطرق التدريس فيه ، بما يتناسب مع تمكين هذه الفئة من التلاميذ من المشاركة فى مجالات العمل المنتج والاسهام فى تنمية انفسهم .

* لتلافى الهدر والفقدان فى الجهود والامكانات ، والتغلب على مشكلة وجود فائض كبير فى بعض التخصصات ونقص شديد فى تخصصات أخرى ، ينبغى ان يكون هناك خطة تنبؤية باحتياجات الدولة على المدى الطويل من الخريجين فى سائر التخصصات وعلى مختلف المستويات ، بحيث يتم تحديد حجم ونوع العمالة المطلوبة فى القطاعين العام والخاص ، والعمل على أن تتوافق مع هذه الاسقاطات زمنيا سياسية وزارة التربية والتعليم فى قبول الطلاب وتوجيههم وتوزيعهم فى بداية كل عام دراسى . وهنا نؤكد على أهمية وجود سياسة للقبول وضرورة اعادة النظر فى اسس القبول بانواع التعليم الثانوى النظرى والفنى بانواعه فى ضوء الاحتياجات الفعلية لسوق العمل ومتطلبات خطة التنمية ، وضرورة تنسيق هذه السياسة مع سياسة القبول بالتعليم الجامعى والعالى .

* ضرورة تقويم الكفاءة الخارجية للعملية التعليمية بهدف الوقوف على مدى نجاح التعليم فى تخريج العمالة المطلوبة ، والتعرف على مدى نجاح الخريجين فيما يسند إليهم من اعمال . ويمكن ان يتم هذا التقويم باستفتاء جهات العمل التى يعملون بها ، بحيث يبنى تطوير التعليم والتدريب على اساس ما يظهر فى سوق العمل من احتياجات وما يبديه رجال الاعمال من اقتراحات تساعد على اعادة التخطيط للبرامج التعليمية وبرامج التدريب . مع مراعاة ان تكون عملية التقويم هذه عملية مستمرة .

* العمل على تحقيق التلاحم بين التعليم العام والتعليم الفنى وبين التعليم والتدريب المهنى دعما للربط بين التعليم والعمل والحياة . وذلك بأن تتضمن كل برامج التعليم فى مختلف المستويات قدرا كافيا من المواد العملية والمهنية والتكنولوجية ، يكون لها وزن متساو مع المواد الاكاديمية والثقافية ، وان توفر لتدريسها بجدية الامكانات البشرية والمادية اللازمة . ولعل مما يساعد على ذلك التوسع فى نظام اختيار مجموعات

مواد الدراسة ، وربطها باسلوب البطاقة المدرسية المجمعة ، وبنظام محكم للتوجيه التعليمى القائم على مقاييس تنبؤية علمية .

- ومن حيث محتوى مناهج التعليم ، ينبغى ان تستهدف صراحة توثيق الصلة بين ما يتعلمه التلميذ والبيئة الاقتصادية والاجتماعية ، فتهيىء الأساس لتقدير قيمة مختلف انواع العمل ، وتعزز فهمه للأسس العلمية للعمل المنتج وتزوده بالمعارف والمهارات والخبرات التى تساعده فيما بعد على التعامل مع الأدوات والآلات وغيرها من المعدات والمواد فى مواقف العمل بطرق سليمة لا تعرضه للخطر . وينبغى ان تعينه على اكتشاف ميوله وامكاناته بما يساعد على تحسين قدرته على الاختيار السديد لمسار حياته مستقبلا فى الدراسة والعمل والمهنة ، وان تنمى فيه الحرص على الحفاظ على البيئة الطبيعية وتحسينها ، وكذلك عادات المثابرة والملاحظة والدقة فى الاداء والتفانى فى العمل وتدبر النتائج .

كما ينبغى ان تتضمن المناهج معلومات مبسطة وبيانات توضيحية عن المستحدثات التكنولوجية فى عالم الصناعة والزراعة والتجارة والادارة بهدف غرس اتجاهات ايجابية نحوها ونحو الابتكار والتجديد والتطوير بوجه عام .

- وفيما يتعلق بطرق التدريس واساليبه ينبغى العمل على تطويرها بصورة جذرية عن طريق توجيه المزيد من الاهتمام الى استخدام الاساليب التى اصبحت تساعد على حل الكثير من مشكلات التعليم فى صوره التقليدية . ويتطلب ذلك من حيث التجهيزات الاهتمام بالمعامل والاجهزة الرياضية وقاعات المسرح والنشاط الفنى ، وكذلك التوسع فى استخدام اللغات والتليفزيون التعليمى والحاسبات الالكترونية .

- ينبغى ان تكون التربية فى رياض الاطفال مبنية على النشاط واللعب استنادا الى ما تتميز به هذه المراحل العمرية من حب الممارسة الحسية والحركية فتوفر لها الاجهزة والادوات المناسبة كالاراجيح والعاب التسلق والقفز ، مما يساعد على اكتساب الاطفال الخبرة المباشرة عن طريق الحواس والمشاركة فى النشاط .

كما ينبغى التاكيد فى طرق التدريس فى مختلف مراحل التعليم على فاعلية المتعلم وايجابياته ومشاركته فى تحمل المسئولية . ومما يساعد على ذلك ان تدور الدراسة حول مشكلات مستمدة من بيئة التلاميذ وان يكون النشاط المدرسى والتعليم بالعمل ركيزة للتنشئة . ومن النماذج التطبيقية لذلك طريقة المشروعات والوحدات الدراسية والتعليم عن طريق الزيارات والرحلات والمعسكرات .

- المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية ، وسيظل كذلك دائما مهما تغيرت صورة الدور الذى يؤديه او تطور اسلوب ادائه لهذا الدور . ولذا فان كل تطوير أو تحديث للتعليم يتطلب الاهتمام بالمعلم واعداده وتدريبه . ولاشك أن وضع الكثير من التوصيات التى أوردناها هنا موضع التنفيذ يملى علينا النظر فى برامج اعداد معلمى المستقبل واعادة تدريب العاملين منهم فى الخدمة بهدف اساسى هو تمكينهم من امتصاص الاتجاهات الاساسية عن يقين واقتناع وتهيئتهم لاداء دورهم فى ترجمتها الى نشاط تربوى يحقق أهدافها ، وتدريبهم على ما يتطلبه ذلك من استخدام أدوات التعليم المتطورة وأساليبه الجديدة .

- وفى مجال تعليم الكبار ينبغى ان يكون هذا التعليم جزءا لا يتجزأ من التعليم المستمر مدى الحياة بحيث يكون مكملا للتعليم الرسمى وتخطط أنشطته التعليمية متكاملة مع خطط وبرامج التنمية التكنولوجية والاقتصادية ، وتعمل على مكافحة البطالة واستحداث انشطة اقتصادية جديدة .

كما ينبغى ان يتيح تعليم الكبار فرصا تعليمية تلبى احتياجات الافراد والجماعات الذين يسعون الى الحصول على فرص أفضل للعمل والترقى . كما تعمل على ان يكون تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب وظيفيا ، مما يساعد كثيرا على بقاء آثاره وفاعليته ويحول دون الارتداد الى الامية .

- تبصير الشباب بالفرص المتاحة للعمل والتدريب بكل الطرق المجدية لاستثمار وقت الفراغ واوقات الاجازات للتنمية والتعليم والتدريب والكسب .

- تطوير اعداد المعلم ايا كان حتى يتشبع بفكرة جعل حل المشكلات حلا عمليا ركيزة للعملية التعليمية .

الهدر والفقدان في قطاع التعليم والبحث العلمى

المقصود بالهدر والفقدان فى الثروة القومية ، هو عدم استغلال الامكانات المتاحة ، بشرية كانت أو مادية - الى اقصى طاقاتها - بهدف الحصول على الاستفادة الكاملة والممكنة ، لتحقيق عائد مجز ، مادى أو معنوى ، يساعد على اضافات جديدة لاضطراد التقدم والقوة والنماء .

فى اطار هذا المفهوم تعرضت الدراسة الى بعض مجالات الهدر فى انشطة التعليم والبحث العلمى ، فى الابواب الآتية :

- بعض مظاهر الهدر فى القطاعات المختلفة .
- اسباب الهدر ودواعيه فى ظل الاوضاع والنظم الحالية .
- الاسلوب الامثل لتقدير حجم الفقدان .
- بعض الاقتراحات والتوصيات للحد من الهدر .

أولا : بعض مظاهر الهدر فى قطاعات التعليم والبحث العلمى :

- فى المرحلة الابتدائية :

الفاقد فى مردود هذه المرحلة ، قياسا بعدد الحاصلين على الشهادة الابتدائية عام ٨٣/ ٨٤ - منسوبا الى جملة المقبولين بالصف الأول ، قبل ذلك بست سنوات اى عام ٧٨/ ٧٩ .

تكشف الدراسات الاحصائية عن وجود فاقد يقدر بنحو ٢٧٪ من الجملة بين المدخلات والمخرجات .

اما فيما يتعلق بالتدفق من الصف السادس ختام المرحلة الابتدائية ، الى الصف السابع (الأول من المرحلة الاعدادية) فى عام ٨٣/ ٨٤ فاننا نجد أن ٨٥ ٪ فقط من التلاميذ المقيدين بالصف السادس ، يلتحقون بالصف السابع ، تاركين خلفهم فاقدا قدره ١٥٪ ما بين منقطع ومتسرب أو معيد .

فاذا ادخلنا فى تقديرنا - أن التعليم الأساسى - يعتبر الآن مرحلة متصلة بصفوفها التسع ، ويشكل فى مجمله الحد الادنى لتكوين المواطن فان الظاهرة المشار اليها تعتبر فاقدا بشريا كبيرا .

- فى المرحلة الاعدادية :

كما يوجد هدر فى حصيلة هذه المرحلة ، بمقارنة عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية عام ٨٣/ ٨٤ - منسوبا الى عدد المقبولين بالصف الاول قبل ذلك بثلاثة اعوام أى عام ٨١/ ٨٢، وتشير الدراسات الاحصائية الى وجود فاقد قدره ٣٥ ٪ .

وغنى عن الذكر ان الفاقد المترتب على انتشار ظاهرة الانقطاع والتسرب بمعدلات ملحوظة ، لا تتخذ حيالها الاجراءات الجادة المناسبة فانه يترتب على هذه الحالة اضرار محققة تحيق بالناشئ المنقطع من ناحية ، وتترك فراغات وطاقات معطلة ، يجرى الانفاق عليها دون بلوغ الثمرة المطلوبة من ناحية اخرى .

- فى المرحلة الثانوية وما فى مستواها :

× يظهر الهدر فى هذه المرحلة فى افتقاد التوازن فى سياسة القبول فى الثانوى الفنى .

× يستدل من احصاءات وزارة التربية والتعليم لعام ٨٤/ ٨٥ على وجود تضخم ملحوظ فى جملة المقبولين من حملة الشهادة الاعدادية فى قطاع الثانوى التجارى ٣١٪ - فى حين لا تزيد حصة الثانوى الصناعى عن ١٧,٥٪ والفنى الزراعى عن ٦.٨٪ .

ويتمثل الهدر هنا فى الافراط فى الانفاق على فرع من فروع التخصص بما يؤدى الى وجود فائض فى الخريجين ، يتجاوز

احتياجات ميدان العمل من ناحية ، ويطغى على فرع آخر له أولويته ، التى لا تنكر ، وهو التعليم الصناعى والتعليم الزراعى من ناحية أخرى .

ثانيا : الهدر فى هيئات التدريس والادارة :

يتمثل الهدر فى هذا المجال الحيوى الهام فى مجموعة من المظاهر السلبية ، نجملها فيما يلى :

– النقص الكمى والقصور الكيفى :

وبخاصة فى مدرسى اللغة العربية واللغات الاجنبية والمواد الفنية ولهذا النقص والقصور انعكاساته بضرورة الحال على مستوى كفاءة العملية : ومحصلتها .

– التضخم الوظيفى والبطالة المقنعة :

وهى ظاهرة تعنى (اجرا بلا عمل يكافئه)

فهناك تكدس متزايد من النظار ، والوكلاء ، والمدرسين الأوائل وغيرهم بما يفيض على احتياجات العمل الفعلية ، ويشكل فى واقع الامر طاقات معطلة وبطالة مقنعة .

كما توجد حاليا وفرة فى مدرسى العلوم والمواد الاجتماعية تزيد عن حاجة العمل وتشكل بوضعها هذا طاقات مهدرة .

ضعف مستوى التاهيل علميا أو مهنيا أو كلاهما : ويصدق هذا بصفة خاصة ، على فئة المكلفين الذين يعينون سنويا من بين خريجى الكليات الجامعية المختلفة وينقصهم الاعداد للمهنة مما يؤثر تاثيرا سلبيا على مستوى ادائهم وانتاجهم .

– الهدر الناشئ عن سوء الادارة متمثلا فى التوسع فيما كان قائما من الاستثناءات ، وتفشى الغش فى الامتحانات والتساهل فى تقويم مستوى الطلاب ، مما ادى الى ضعف مستوى الخريجين .

– التوسع فى الاعارات والتعاقدات للخارج من بين الفئات الممتازة المجربة من المدرسين وغيرهم ، مما ادى الى افتقار هيئة التدريس الى العناصر الممتازة .

– التضخم الملحوظ فى عدد العاملين والعمال من مختلف المستويات من كتبة وفراشين ومعاونين واداريين ، بغير التزام بمعدلات اداء مدروسة ، وفى ذلك استقطاع من موازنة التعليم ، دون تادية خدمة حقيقية فى جوهر العملية التعليمية .

ثالثا : الاهدار فى وقت العمل وساعات الدراسة :

– ان معظم التقارير الادارية تجمع على أن الفقد فى الجهد البشرى فى قطاعات العمل المختلفة يصل الى نحو ٦٠٪ من الوقت المخصص للعمل (بسبب التراخى فى الاداء ، وكثرة الغياب ، وسوء التنظيم ..الخ) وذلك بالقياس الى ما يجرى فى الدول المتقدمة التى تحرص على الانضباط والجدية فى العمل وزيادة الانتاج ، ومواصلة التقدم والتطور .

– قصر العام الدراسى فى مدارس التعليم العام بحيث يناهز ثلاثين اسبوعا على الاكثر ، تتخللها عطلات الاعياد الدينية والقومية والمناسبات السياسية ، كما تتخلل الدراسة عطلات فى بداية العام واخرياته لسبب أو لآخر .

وفى هذه الظاهرة اهدار مزدوج من الناحية الاقتصادية لعدم استغلال المبانى التعليمية لاقصى طاقاتها طوال العام ، واهدار آخر فى النواحى التعليمية والاخلاقية ، بسبب انقطاع الطلاب عن مراكز الدراسة والتعليم لفترات طويلة تصل الى نحو خمسة شهور فى كل عام .

– قصر ساعات العمل اليومى فى مدارس التعليم العام ، فهى لا تتجاوز خمس ساعات يوميا ، وتصل الى ما دون ذلك فى المبانى المدرسية التى تعمل فترتين أو ثلاث فترات .

– ومن الجدير بالذكر ان عدد التلاميذ الذين يتلقون التعليم فى فترات مسائية يبلغ ٣٨٪ فى التعليم الابتدائى ، ٤٠ ٪ فى الاعدادى ، ١٢ ٪ فى الثانوية العامة ، ٧٠ ٪ فى التعليم التجارى ، وأن المدة الزمنية فى الفترة المسائية لا تتجاوز اربع ساعات فقط .

رابعا : الفاقد فى المبانى المدرسية والتجهيزات والصيانة :

– يكشف الحساب الختامى السنوى عن عدم استغلال المبالغ المعتمدة للتوسع فى الانشاءات بصفة خاصة ، وفى هذا تعطيل لرأس

المال ، فضلا عما يترتب على ذلك من تعويق وتقصير فى الخدمات التعليمية .

– كما تكشف معظم التقارير عن تكدس الاجهزة العملية والأدوات التعليمية المشتراة حديثا فى مخازن المدارس دون الافادة منها فى أغراضها .

– الاهمال فى صيانة المنشآت الحكومية ، اذ يلاحظ ان المؤسسات التعليمية تتدهور مرافقها ، وتسوء حالة الأدوات والأجهزة التعليمية بها بسبب عدم الحفاظ عليها ، وفى كل ذلك اهدار لرأس المال .

خامسا : الاهدار فى الكتاب المدرسى :

رغم التكاليف الباهظة فى طبع الملايين من نسخ الكتاب المدرسى ، ومشكلات توزيعه ، وما يلابس ذلك من تأخير فى الانجاز والتوزيع .

– فإن بعض الكتب لا يفيد منها المعلم والتلميذ لورودها فى وقت متأخر من العام الدراسى بعد الفراغ من أغلب اجزاء المنهج – تاركة المجال فسيحا للاستعانة بالكتب الخارجية . وتتكرر الظاهرة على هذا النحو ، من عام لآخر ، وتتلاحق الشكاوى من هذه الاوضاع . فالعملية بوضعها هذا ، يحف بها هدر كبير فى الانفاق ، وفى جدوى الكتاب المدرسى من الناحية التعليمية ، وفى جوهر وظيفته .

سادسا : الاهدار فى الموازنة :

هنا ارتفاع ملحوظ فى الانفاق الحكومى وخاصة فى الأجهزة الادارية وفى مصروفات الباب الاول بالميزانية – حيث ان المرتبات والأجور والمكافآت تستنفد نحو ٨٠ ٪ من الميزانيات المخصصة لمعظم المؤسسات التعليمية ، وبذلك لا يتبقى سوى نسبة ضئيلة من الموازنة لمواجهة متطلبات الباب الثالث التى تعنى بالتوسع الافقى والتوسع الرأسى ، وتوفير الاحتياجات الاساسية للمشروعات الجديدة والتطور والنهوض بالعمليات التعليمية والبحثية .

بعض مجالات الهدر فى التعليم الجامعى والعالى :

– فى شئون الطلاب وأوقات الدراسة :

× سوء التخطيط فى القبول عامة ، دون مراعاة لمتطلبات العمالة فى المجالات المختلفة ، وعدم مراعاة الطاقة والامكانات المتاحة فى بعض الكليات ، مما أدى الى تكدس كبير فى بعض المجالات (قطاع التعليم التجارى – الدراسات التعاونية – الخدمة الاجتماعية – الكليات النظرية) ووفر الخريجين فى تخصصات لايحتاجها سوق العمل ، وعجز وقصور فى تخصصات اخرى يشتد عليها الطلب .

× تدهور مستوى الطلاب بسبب نظم القبول الحالية والتى تسمح بقبول طلاب دون المستوى العلمى والاستعداد الذهنى للدراسة الجامعية أو بسبب الاستثناءات ، وتكدس بعض الكليات باعداد تفوق طاقتها .

× نظام الانتساب ، الذى يسهم بنصيب لا يستهان به فى ظاهرة تدهور مستوى الخريجين ، حيث يفتقد المنتسب رعاية الاستاذ فى الدراسة الجامعية ، ويزيد المنتسبون من ظاهرة التكدس فى المحاضرات التى يشاركون فيها – وينتهى الأمر الى خريج دون المستوى – ويزيد بعد التخرج من البطالة المقنعة .

× تسرب عدد كبير من الطلاب المقبولين بالمعاهد الفنية – خاصة اثناء الدراسة – لاعادة الامتحان فى الثانوية العامة لتحسين المجموع ، والالتحاق بالكليات الجامعية .

× وتشير الدراسات الاحصائية الى فاقد يقدر بنحو ٥٠٪ من المقبولين فى المعاهد الفنية الصناعية ، بالمقارنة بعدد المتخرجين منهم وذلك فى عام ٨٠/ ١٩٨١ على التوالى .

× تكرار الرسوب ، وطول مدة دراسة بعض الطلاب فى الجامعة ، فقد تصل احيانا الى عشر سنوات فى بعض الكليات ، وذلك بسبب السماح باعادة الدراسة فى جميع الصفوف بالمجان ، دون الاسهام فى تكلفة التعليم .

× قصر مدة العام الدراسى الجامعى بدرجة ملحوظة ، فهو لا يتجاوز ٢٢ – ٢٤ اسبوعا فقط ، بينما يصل فى معظم جامعات العالم الى ٣١ – ٣٢ اسبوعا فى السنة .

– فى هيئات التدريس :

× النقص فى هيئات التدريس فى بعض الجامعات الاقليمية ،

وبخاصة فى كليات التربية – وقد أدى ذلك الى الاستعانة بالانتدابات الجزئية ، مما لا يستطاع معه توفير الرعاية الحقيقية للطلاب ، أو توفير المناخ العلمى المنشود .

× فقدان نسبة غير قليلة من بين الموفدين للحصول على الدكتوراه من الخارج والذين يمتنعون عن العودة الى الوطن ، مما يشكل خسارة مزدوجة : بشرية واقتصادية .

× هجرة اعداد كبيرة من العلماء والاساتذة فى التخصصات النادرة بالرغم من احتياج خطط التنمية ومراكز البحوث والجامعات اليهم ، وذلك يمثل فاقدا بشريا .

بعض صور الهدر فى قطاع البحث العلمى :

– ان الهدر فى مجال التعليم الجامعى والعالى ، وما يترتب عليه من ضعف فى مستوى الخريجين يمتد أثره ، وينعكس على أداء الخريجين الذين يختارون لاجراء البحوث أو للعمل فى هيئة التدريس بالجامعات وفى مراكز البحث العلمى ، ذلك لأن خريج الجامعة حاليا ، اصبح يحتاج الى فترة تتراوح بين ٨ – ١٠ سنوات محليا ، أو ٦–٨ سنوات فى الخارج ، للحصول على الدكتوراه ، بعد أن كانت الفترة سابقا ، تتراوح بين ٥ – ٧ سنوات محليا والى ٢ – ٣ سنوات فى الخارج فى الاربعينات والخمسينات .

ويتضح من ذلك الفقد الكبير ، فى الانفاق وفى الوقت والجهد بالنسبة لاعداد العاملين فى قطاع البحث العلمى .

– عدم تحديد موضوعات البحوث ، بحيث تكون وثيقة الصلة باحتياجات المجتمع المصرى ، ويترتب على ذلك فائض فى بعض التخصصات ، ونقص فى تخصصات اخرى قد تكون بلادنا فى أشد الحاجة اليها للخروج مما تعانيه من ازمات والتخلص من بعض نواحى التخلف .

– عدم توافر الاعداد الكافية من الفنيين المعاونين فى قطاع البحث العلمى مما يسبب فقدانا ملموسا ، فى أوقات الباحثين ، جريا وراء تركيب الاجهزة او تشغيلها وصيانتها .

– وجود نسبة كبيرة من الأجهزة العلمية معطلة لعدم الصيانة أو عدم التشغيل الامثل .

– افتقاد اجهزة البحث العلمى الى الادارة العلمية الرشيدة ، وتطبيق قوانين او نظم ادارية لا تتناسب مع الاجهزة العلمية الحديثة .

– يحتاج البحث العلمى الى حد ادنى للانفاق ، واذا لم يتوفر ذلك ، اصبح جزء من وقت الباحث فى حكم المفقود (سواء كان هذا الانفاق فى مجال الاجور والحوافز أو لتوفير الامكانات المادية أو الاجهزة العلمية والمواد اللازمة للبحث) .

– البحث العلمى وتطبيقاته ، يحتوى على قدر من « المغامرة » فقد يؤدى الى تقدم كبير ، وقد لا ينتج عنه ذلك ، والمحصلة فى كلتا الحالتين هى فى صالح البحث العلمى ، ولكن فى ظل اجهزة الرقابة والمتابعة الجارية ، نجد احجاما كبيرا فى مواقع الانتاج والخدمات عن الاستعانة بالبحث العلمى .

– انصراف العلماء والباحثين الى اعمال لا تحتاج الى الخبرة الرفيعة التى توفرت للعالم والباحث ، والتى كلفت الدولة ملايين الجنيهات ، ويرجع ذلك الى ارتفاع تكاليف المعيشة ، مع انخفاض مرتبات العلماء والباحثين .

– نتيجة لانواع الهدر السابق ذكرها ، انخفض مستوى العلماء والباحثين عن نظرائهم فى الدول المتقدمة وفى بعض الدول النامية ، ونتج عن ذلك قصور فى العمل العلمى الجاد .

– من المعروف انه كلما احتدمت الضائقة الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع ، اتجهت الدولة الى العلماء والمفكرين لبذل أقصى الجهد لعلاج الموقف وتكون جماهير الشعب قوة دافعة للمسئولين لتحقيق ذلك ، ولكن فى غيبة ثقافة علمية رشيدة ونافذة الى وجدان الجماهير ، أصبح دور العلماء ضئيلا أو غائبا ، وبالتالى اصبح دور العلماء والمفكرين فى حل المشكلات (ولا نقول التقدم والرقى) دورا هامشيا أو ضعيفا .

* هجرة العلماء ، هجرة دائمة أو مؤقتة ، تعتبر فقدانا كبيرا فى هذا

القطاع المنتج على مستوى رفيع . ولقد استتبع ذلك استقدام خبراء اجانب باعداد كبيرة ، يتقاضون اجورا باهظة نسبيا مما يترتب عليه هدر آخر .

صور ونماذج من الهدر فى مجال محو الأمية :

– التباين الواضح بين أهداف الخطط الموضوعة لمحو الأمية والموازنات المعتمدة ونتائج التنفيذ :

• وضع المجلس الأعلى لتعليم الكبار فى عام ١٩٧٣ خطة لمحو الأمية فى القطاع العام والحكومى لعدد ١٩٥،٠٠٠ فى ٣ سنوات ، منهم ٦٦،٠٠٠ فى القطاع الحكومى ، ١٢٩،٠٠٠ فى القطاع العام – وتكفلت الاجهزة التنفيذية فى هذين القطاعين بكل التكاليف المالية ، ولم تسفر النتيجة سوى عن محو أمية ٣٨،٢٪ فقط مما استهدفته الخطة .

• وضعت وزارة التربية منذ عام ١٩٧٦ خطة خمسية يتم بموجبها انشاء ١٠٠٠ وحدة سنويا من مدرسة الفصل الواحد أو الفصلين ، لسد منابع الأمية بناء على توصية المجلس القومى للتعليم . وقد بلغ عدد هذه المدارس حتى عام ١٩٨٣ حوالى ٢١٤٠ فقط (من أصل ٥٠٠٠ وحدة) تضم ٦٣٧٠٠ تلميذ .

– خلخلة الفصول المفتوحة لاستقبال الاميين ، وعزوف عدد كبير عن الانتظام فى الدراسة ، فقد تضمنت تقارير الخبراء والمفتشين ما يشير الى ضآلة الحضور ، وبالتالى هبوط نسب النجاح بدرجة ملحوظة (٥٪ الى ٨٪ فقط) .

– الاهدار المالى الكبير ، فى الاعتمادات المخصصة لمحو الامية ، بسبب عدم فتح الفصول المقررة فى الموازنات السنوية ، وتوضح التقارير الرسمية عن عام ١٩٨٤ – ١٩٨٥ التفاوت الكبير بين عدد الفصول المدرجة فى الميزانية وعدد الفصول المنفذة فعلا . ففى شمال الجيزة مثلا فتح ٩ فصول من ١١٠ فصول ، وفى الفيوم تم فتح ٢٩٥ فصلا من ٦٠٠ فصـــل ، وفى القليوبيـــة تم فتــح ٧٠ فصلا من ٣١١ فصلا .

– توزيع نصيب كبير من الاعتمادات المخصصة لمحو الامية ، على المديرين والمشرفين فى مديريات التعليم فى شئون محو الأمية – دون عمل مثمر .

وهكذا تضيع معظم الاعتمادات المخصصة لمحو الأمية « هباء » دون مقابل يذكر ، ولا تزال نسبة الأمية مرتفعة بين الكبار ، فهى تبلغ ٥٢٪ بين مجموع السكان فوق سن العشرين ، ٦٩٪ بين الاناث ، وعدد الأميين فى تزايد مستمر بسبب القصور فى استيعاب الملزمين ، وارتفاع نسب التسرب والانقطاع بين تلاميذ المدارس الابتدائية .

ثانيا – اسباب الهدر ودواعيه :

من الأهمية بمكان التعرف على اسباب الهدر ودواعيه ، والدوافع التى تدعو الى وقوعه ، لكى يمكن فى ضوء ذلك التفكير فى كيفية الحد منه ، إن لم نتمكن من تلافيه تماما .

فالهدر قد يكون نتيجة تترتب على وجود ثغرات فى القوانين والنظم الموضوعة ، أو ينشأ عن سوء التطبيق ، أو غياب الرقابة والمتابعة . كما يكون نتيجة لسوء التوجيه وسوء التخطيط وغير ذلك من العناصر والتنظيمات الداخلية فى المؤسسات التى تحقق فاقدا . هذا بالاضافة الى ان بعض النظم والقوانين العامة فى الدولة قد تكون مسئولة كذلك الى حد ما .

وفيما يلى بعض العناصر الداعية الى ظهور الفاقد فى مؤسسات التعليم :

– ان الزيادة المطردة فى اعداد السكان ، تفرض على التعليم بضعة الاف سنويا للعمل فى مهنة التدريس ، ممن لم يسبق اعدادهم لهذه المهنة ويترتب على هذا الاجراء اهدار مالى وتربوى يتكــرر من عــام لآخــر .

– نظم الترقيات بالاقدمية ، ومنح المكافآت ، والبدلات ، والحوافز لجميع العاملين على حد سواء ، وبغير معيار الانتاج المتميز ، جميعها عوامل تدعو الى التراخى فى الاداء والركون الى الكسل واللامبالاة .

– نظم الادارة (السائبة) ، وغياب المعايير الموضوعية فى تقديم مستوى الاداء ، وعدم المواجهة الصريحة للأخطاء ، والتسيب وسوء

المواظبة ، وعدم الالتزام باصول العمل ومسئولياته ، والتساهل فى معاقبة المتخلفين وغياب المتابعة الجادة – كلها دوافع للهدر .

– ان عددا كبيرا من القيادات المسئولة لا يدرك مقدار ما يحدث فى قطاعاتها من هدر وضياع بسبب غياب المعدلات والاسس التى يمكن فى ضوئها قياس الهدر والفقدان او لعدم معرفتهم بها .

– عدم توصيف الوظائف وتحديد معدلات الاداء فى الوظائف المختلفة كان مدعاة لتكديس عدد من الموظفين للقيام بعمل واحد . كما ادى الى التضخم الوظيفى والبطالة المقنعة . وفى ذلك كله ضياع للجهد والمال ، واعاقة للانتاج .

– سوء استخدام مجانية التعليم ، واطلاقها على جميع جوانب العملية التعليمية بل وامتدادها الى الخدمات الاجتماعية فى ميدان التعليم بحيث شملت الكتب ، والرعاية الصحية ، والانشطة الاجتماعية ، وخدمات التغذية ، والرسوب المتكرر . مما ادى الى عدم جدية غالبية الطلاب فى التحصيل العلمى والى تدهور عام فى مرفق التعليم .

– بنية التعليم وكفاءته الداخلية ، والمناهج والمقررات ، ومدى التوافق بينها وبين متطلبات الحياة العملية وسوق العمل .. عامل اساسى فى اجتذاب الطلاب وانتظامهم فى دور التعليم – وانصرافهم عنها – اذا لم يلمسوا للتعليم اثرا واضحا فى زيادة دخل الاسرة ، وفى تحسين احوالها الاقتصادية والاجتماعية .

وان شيوع الدراسات النظرية واسلوب التلقين والمشافهة ، والمناهج التقليدية غير المطورة ، وعدم انفتاح المدرسة على البيئة ، وارتفاع اجور الصبية والعمال ، لهى من اهم العوامل الداعية الى التسرب ، والاهدار فى مؤسسات التعليم العام .

– نظم القبول الحالية فى الجامعات ، وفى المدارس الثانوية بانواعها وما يوجد بها من ثغرات عديدة ، ترتب عليها اخطاء جسيمة فى توجيه الطلاب ، وتوزيعهم فى تخطيط القوى البشرية .

– التوسع السريع فى انشاء الكليات الاقليمية فى مختلف التخصصات دون تخطيط مسبق ، وبدون المقومات الاساسية للتعليم الجامعى ، ادى الى تدهور المناخ التعليمى فى معظم هذه الكليات .

– القصور الواضح فى ساعات العمل فى المؤسسات التعليمية عامة بدرجة ليس لها نظير فى الدول الاخرى شرقية كانت أم غربية . هذا القصور مسئول الى حد كبير عن حجم الاهدار والفقدان الذى تلمسه فى قطاعات التعليم .

– عدم تحديد عدد سنوات القيد بالمجان فى كل مرحلة تعليمية ، وعدم تحديد الحد الاقصى للسن للبقاء فى كل مرحلة ، مما ترتب عليه اهدار كبير فى اقتصاديات التعليم .

– التراخى فى التنفيذ ، اذ يكشف الحساب الختامى السنوى عن عدم استغلال المبالغ المعتمدة للتوسع فى الانشاءات ، او للاحلال أو الصيانة فى المبانى مما يؤدى الى تدهور المؤسسات التعليمية ، وسوء حالة الأجهزة التعليمية ، فضلا عن تعطيل رأس المال المتاح ، وعدم الافادة منه على النحو المنشود .

– شعور العاملين فى قطاعات التعليم العام والبحث العلمى بالغبن المادى بالمقارنة بالفئات الاخرى فى الدولة ، مع اطراد الارتفاع فى تكاليف المعيشة – الأمر الذى يضطر الكثيرين من العاملين فى مهنة التدريس والبحث العلمى الى عدم التفرغ لواجبات المهنة والانشغال باعمال أخرى لزيادة دخولهم لتغطية نفقات المعيشة .

– هجرة العلماء والمتخصصين ، وعدم توفير التمويل الكافى ، من اهم الاسباب الداعية للهدر فى قطاع البحث العلمى .

– ان المعلم هو اهم العناصر فاعلية فى بيئة التعليم . ومالم يكن على مستوى عال من الثقافة ، والنضج ، والخلق القويم ، وعلى دراية بالمعارف العلمية والخبرات الفنية فى التربية وطرق التدريس ، ومؤمنا برسالته ملتزما بالاصول التربوية وآداب السلوك الاجتماعى النظيف ، فانه يصبح عامل هدر فى المناخ المدرسى .

ومن اسف ان مهنة التدريس فى التعليم العام تضم اليوم مجموعات متباينة الثقافة ، متعددة الاتجاهات ، تختلف مشاربها ، كما تختلف مؤهلاتها وتفتقد التجانس ووحدة الهدف – هذا الى ان نسبة كبيرة منها

غريبة على مهنة التدريس ممن يكلفون سنويا عن طريق القوى العاملة للعمل فى ميدان لم يسبق اعدادهم له ، والبعض منهم دون المستوى العلمى والمهنى المطلوب بكثير .. فلا غرابة ان تلاميذ المدارس يفتقدون بذلك القدوة المثلى الى حد كبير .

ثالثا : الاسلوب الامثل لتقدير حجم الفقدان فى التعليم والبحث العلمى :

ان صور الهدر التى سبق الاشارة اليها ، والتى لا تخفى على المتخصصين فى شئون التربية والتعليم – انما تمثل بعض النماذج على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر .

ولكن التعرف على حجم الفاقد فى مختلف شئون التعليم والبحث العلمى ، يقتضى دراسة موسعة وشاملة لمختلف جوانب العمليات التعليمية والبحثية وتقييم النواحى النوعية والفنية ، والمحتوى والمستوى ، – ومدى فاعلية البحث العلمى واثره فى تنمية المجتمع ، ومردود التعليم كعملية استثمارية وتقدير الفرق بين التكلفة والعائد او المكسب والخسارة . وبعبارة أخرى دراسة اقتصاديات التعليم على اسس علمية وموضوعية .

واذا كان من الميسور قياس الهدر الكمى ، اذا ما صدقت البيانات ، فليس الحال كذلك بالنسبة لتقييم الجانب الكيفى – والمستوى ، والمضمون ، والفاعلية . فهذه امور تحتاج الى دراسة متانية ، تستند الى معايير خاصة لكل حالة . ومتابعة الخريجين وتقييم مستوى الاداء والتعرف على مدى نجاحهم فيما يسند اليهم من اعمال .

كما يتطلب الامر بحث تمويل التعليم والانفاق عليه بالنسبة لمجموع الدخل القومى ، ومدى كفاية الاعتمادات المالية المتاحة بالنسبة لعدد المتعلمين ، لتوفير تعليم مثمر – وكذلك اجراء دراسة تحليلية لموازنة التعليم ، وتوزيعها على أبواب الانفاق فى ضوء طبيعة العمل واحتياجاته والتعرف على نواحى الاهدار فى كل باب منها ، فى ضوء الانفاق الفعلى .

ومن الطبيعى أن الدراسة تتطلب القيام بمسح ميدانى شامل لمختلف الامكانات المادية والبشرية المتاحة فى مؤسسات التعليم والبحث العلمى ، والكشف عن معدلات الأداء الفعلى ، واجراء التحليلات لمعرفة مواطن الفاقد وحجمه على وجه التحديد .

ومثل هذه الدراسات ، التى تستند على الأساليب العلمية والحسابات الدقيقة ، وعلى جهاز كفء للمعلومات ، للقيام بجمع البيانات وتحليلها واستخراج المعدلات والنتائج ، تتطلب أن يوكل أمر هذا البحث الى مجموعة من الخبراء المتخصصين ويعطى لهم الوقت الكافى والوسائل اللازمة ، للقيام بالدراسة المطلوبة بالأسلوب الأمثل واعطاء صورة صادقة وشاملة لحجم الفاقد ، ومواطنه فى مختلف جوانب العمليات التعليمية والبحثية .

رابعا : اقتراحات وتوصيات للحد من الهدر والفقدان فى قطاعات التعليم والبحث العلمى :

نظرا لخطورة نواحى الهدر والفقدان فى ضوء ما سبق من بيانات وانعكاساتها على تربية النشء .. وأثارها السيئة على الثروة القومية وما ينالها من اهدار وتخريب ، نتقدم بالاقتراحات والتوصيات الاتية ، والتى نامل ان تجد طريقها الى التنفيذ دون ابطاء ، للحد من الهدر وأضراره .

- انشاء جهاز خاص للمتابعة والتقويم – فى كل وزارة من وزارات التعليم ، وفى المؤسسات الكبرى – (فى وزارة التربية والتعليم – فى وزارة التعليم العالى فى كل جامعة على حدة – فى الأزهر – فى الجامعة الازهرية – فى اكاديمية البحث العلمى – فى امانة المجلس الاعلى لمحو الامية) وتكون مهمة هذا الجهاز حصر مجالات الفاقد وتعقب مواطنه ودوافعه والعمل على تداركها اولا باول . واجراء متابعة جادة ، بصفة دورية منتظمة – واعلان نتائجها لجميع العاملين فى المؤسسة .
- توصيف الوظائف فى قطاعات التعليم والبحث العلمى ووضع معدلات الاداء لكل وظيفة أو عمل والحرص على التزامها دون أى استثناء ، للتخلص من التضخم الوظيفى ، والبطالة المقنعة .
- ايقاف تعيين غير الجامعيين وغير المتخصصين ، وغير المؤهلين

تربويا فى اعمال التدريس ، على ان يتم ذلك فى فترة زمنية تحددها الجهات التنفيذية بعد دراسة للاحتياجات ومعدلات التخرج فى كليات التربية (ومن الجدير بالذكر ان كليات التربية بلغت ٢٣ كلية فى مختلف انحاء الجمهورية) .

* الارتفاع بمستوى المعلمين فى التعليم العام ، وتوحيد مصدر اعداد المعلم لمختلف المراحل ، بحيث لا يقل عن الحصول على الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بكليات التربية ودور المعلمين – خاصة بعد ان اصبح حملة الثانوية العامة يزيدون كثيرا عن حاجة الجامعات .

كما يجب ان يجرى اعداد معلمى التعليم العام لمختلف المراحل ، عن طريق دراسة نظامية ومتفرقة فى كليات التربية وايقاف ما يخالف ذلك من تنظيمات .

* تنظيم القبول فى المدارس الثانوية بانواعها وفى الكليات الجامعية والمعاهد العالية على اسس جديدة ، تستند الى ثلاثة اعتبارات حاكمة .

– المستوى العلمى لدى الطلاب والميول والقدرات الخاصة .

– الامكانات البشرية والمادية ، فى كل مؤسسة تعليمية ، طبقا للمعدلات المتعارف عليها فى الهيئات التعليمية والتربوية الدولية .

– احتياجات المجتمع من القوى البشرية فى مختلف الانشطة .

* تحديد مدة قيد الطالب بالمجان فى كل مرحلة من مراحل التعليم وتحديد فرص الرسوب والاعادة ، على ان تكون فى اضيق الحدود ، حفاظا على اقتصاديات التعليم – وفى حالة تجاوز فرص الرسوب المحددة ، يعاد قيد الطالب فى المدرسة او الكلية ، على ان يتحمل التكاليف الفعلية للتعليم .

* تحديد الحد الاعلى للسن ، للبقاء فى كل مرحلة ، فى التعليم النظامى المجانى – مع مراعاة عدم الاهدار فى التمويل المتاح للتعليم – واتاحة الفرصة لمن يتجاوز الحد الاقصى للسن ، للتقدم للامتحان من الخارج مع دفع الرسوم المقررة .

* حيث ان التعليم فى مختلف مؤسسات الدولة التعليمية حق لجميع المواطنين ، لذلك يجب تقرير رسوم يتحملها الطلاب ، مقابل ما يقدم لهم من خدمات غير تعليمية .

* تصحيح مدة العام الدراسى ، وامتداده الى ٤٠ اسبوعا ، كما هو الحال فى كل بلدان العالم (من أول سبتمبر حتى آخر يونيو) – وتصحيح مدة العمل المدرسى ، بحيث لا تقل عن اربعين ساعة فى الاسبوع ، شاملة لجميع الانشطة التعليمية – وذلك فى المبانى المدرسية التى لا توجد بها فترات مسائية ، مع العمل على التخلص من الفترات المسائية فى اقرب وقت ممكن .

* اعادة النظر فى منح المكافآت التى تصرف للطلاب المتفوقين فى التعليم الجامعى اكتفاء بمجانية التعليم ، وخاصة بعد شدة الاقبال على التعليم الجامعى مما ادى الى تكدس بعض الكليات بأعداد تفوق طاقاتها .

* اتباع اسلوب التخطيط الشامل والدراسات المتأنية فى انشاء المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث – وعدم البدء فى تشغيلها قبل استكمال جميع مستلزماتها البشرية والمادية والاجهزة العلمية والمرافق والخدمات الأساسية .

* التدقيق فى اختيار القيادات المسئولة عن الادارة والاشراف بحيث تكون قادرة على الحزم ، ومحاربة التسيب واللامبالاة – وتكون قدوة مثلى يحتذى بها فى الحفاظ على المال العام وحسن الاداء .

* تقرير حوافز مختلفة لتشجيع الباحثين والمتخصصين على العودة الى الوطن .

* توفير التمويل اللازم للبحث العلمى ، مما يشجع العلماء على الاستمرار فى البحوث لخدمة قضايا المجتمع .

* اجراء دراسات شاملة ، فى اقتصاديات التعليم ، للاسترشاد بما تكشفه من نتائج ، فى كيفية استغلال الامكانات المتاحة ، لأقصى طاقاتها ، وتحقيق افضل عائد دون هدر أو فاقد .

* تطوير وتطويع النظام الادارى بما يسمح بالرقابة الداخلية فى كل مؤسسة أو قطاع ، مع اعادة النظر فى النظام المحاسبى لوحدات التعليم بحيث يكون مرتبطا بما يحققه من ناتج .

* اعادة النظر فى بنية التعليم ونظمه ومناهجه ومقرراته – بحيث تكون متفقة مع احتياجات العصر .

دور المدرسة فى التربية السلوكية

وجهت المجالس القومية المتخصصة اهتماما خاصا لدراسة المشكلات السلوكية وتجلية العوامل التى أثرت على المجتمع المصرى ، وما ظهر فيه من سلبيات فى نواحى الحياة المختلفة .

وفى هذا الاتجاه تم انجاز مجموعة كبيرة من الدراسات التى تضمنت ما يأتى :

- التربية السياسية وتنمية الشعور الوطنى بالانتماء والمسئولية .
- اعادة بناء شخصية الانسان المصرى .
- السلوكيات وحماية القيم فى المجتمع المصرى .
- نحو سياسة ثقافية .
- الرعاية الاجتماعية ورعاية الشباب .
- التربية العلمية ودورها فى تطور المجتمع المصرى وتنميته .

كما شكلت لجنة خاصة لدراسة « السلوكيات والعادات والتقاليد والقيم ، انبثقت عنها لجان فرعية .

ولكى تتكامل هذه الدراسات رؤى دراسة موضوع « دور المدرسة فى التربية السلوكية » .

المقصود بالتربية السلوكية :

والمقصود بالتربية السلوكية عملية تكوين الفرد وتشكيله وارشاده وتوجيه أسلوب حياته بالافادة من امكاناته وقدراته الطبيعية ، لاكتساب الخبرات التى تساعد على نموه فى الاتجاه السليم ، بما يجعله نافعا لنفسه ولمجتمعه ، وبما يساعد على تفاعله مع البيئة المحيطة به ، فى اطار المبادئ والقيم والاتجاهات السلوكية المرغوب فيها ، فيصبح قادرا على التحكم فى تصرفاته ، ويستطيع الاسهام فى تنمية المجتمع والعمل على رقية وتقدمة

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التركيز على دور المدرسة فى التربية السلوكية ، بتوضيح مسئولية المدرسة المرتبطة بمسئولية الأسرة والبيئات المجتمعية الأخرى ، والتعرف على مدى اهتمام المدرسة فى الوقت الحاضر بتأدية دورها فى التربية السلوكية الى جانب رسالتها التعليمية وعرض أمثلة من مظاهر السلوك السائد فى مدارسنا . وعلى الأخص ما يثير الشكوى مما انتشر من سلبيات وانحرافات فى المحيط المدرسى ، مما تنعكس آثاره على المجتمع العام ، مما يقتضى تحليل أسباب هذه الانحرافات وتلك السلبيات ، تمهيدا لاقتراح ما يمكن ان تقوم به المدرسة من تنظيمات واجراءات وقائية وعلاجية . مع تأكيد دور المدرسة فى القضاء على السلبيات وغرس المبادئ والقيم المرغوب فيها فى الجيل الناشئ ، حتى ينعكس اثرها على المجتمع كله للوصول الى مستقبل افضل .

مسئوليات المدرسة فى التربية السلوكية :

والمدرسة هى العامل الأساسى الذى يشارك الأسرة فى متابعة نمو الفرد ونضجه ، وتكوين محدداته السلوكية . ويتكامل دور المدرسة مع دور الأسرة فى هذه المهمة ، غير أن دور المدرسة يتضاعف فى مجتمعنا كثيرا ، نظرا لما نعرفه جميعا عن نواحى القصور فى حياة الأسرة ، وضحالة ما يمكن ان تقدمه من مبادئ تربوية سليمة . واذا كانت الأسرة بها الكثير من المعوقات . واذا كان المجتمع ايضا مليئا بالمشكلات ، فلا أمل لنا سوى التركيز بالدرجة الاولى على المدرسة ورسالتها التى تؤثر فى تحسين حال الأسرة وحال المجتمع .

توضيح لأهداف التربية السلوكية فى المدرسة كما يجب أن تكون :

ومن المفروض ان تقوم المدرسة بتحقيق التربية السلوكية من جميع نواحى حياة الفرد بحيث تحقق ما يأتى :

- زيادة معلومات التلميذ التى تساعد على توضيح الأمور ، والتبصير بالقيم والسلوكيات المرغوب فيها .

- العمل على أن تكون المعلومات التى يتلقاها التلميذ ذات فاعلية فى التاثير على مشاعره واتجاهاته النفسية وحالته الوجدانية بما يؤثر على أسلوب حياته .

- ان تؤدى هذه المعلومات المعرفية والمشاعر الوجدانية الى سلوك تنفيذى يظهر فى تكوين المهارات والممارسة العملية .

- ان تعمل المدرسة عن طريق التربية الدينية والخلقية على غرس الصفات السلوكية المرغوب فيها ، كالصدق والامانة والبعد عن الأنانية واللامبالاه . وغير ذلك .

- تحقيق التربية الجمالية وتنمية الذوق الفنى وحب النظام والنظافة وحسن التنسيق فى مجالات الحياة المدرسية والمنزلية وفى المجتمع العام .

- العمل على تنمية الروح الاجتماعية بما ينمى صفات التعاون والتكامل الاجتماعى ، وتنمية الولاء للأسرة وللوطن والمجتمع الانسانى .

- ان تعمل المدرسة على تبصير التلاميذ باهمية المحافظة على موارد الدولة وثرواتها ، وتنمية الوعى الارشادى لزيادة الانتاج ، وترشيد الاستهلاك بما يساعد على تامين المستقبل .

- التدريب علي الأسلوب العلمى فى التفكير ، بما يساعد على مقاومة الأباطيل والتعود على التاكد من سلامة المعلومات بالبراهين العلمية .

- ان تعمل المدرسة على تعويد التلاميذ على الانضباط والمواظبة واحترام المواعيد والالتزام بالمحافظة على القانون .

- العمل على تقوية الضمير والوازع النفسى الداخلى ، أو النفس اللوامة ، بما يساعد على مقاومة الاغراءات التى تتعارض مع الصالح العام .

الوضع الراهن للتربية السلوكية فى مدارسنا :

لاشك أن بعض مدارسنا يسودها المناخ التربوى والجو التعليمى المحبب للتلاميذ ، والذى يحقق الكثير من أهداف التربية السلوكية . الأمر الذى يدعو الى الفخر والشعور بالرضا .

غير أن زيادة الضغوط العددية على المدارس فى السنوات الأخيرة ، من غير ان يواكب هذه الزيادة توسع فى المبانى والمرافق والامكانات المادية والبشرية - قد أدى الى ظهور الكثير من مظاهر السلوك غير المرغوب فى الجو المدرسى ، مما انعكست اثاره على المجتمع العام فلم تعد معظم المدارس صالحة لمزاولة التلاميذ لنواحى النشاط المختلفة . وحرمت بعض المدارس من المناخ التربوى الذى يساعد على تحقيق اهداف التربية السلوكية .

اضف الى ذلك ان التوسع فى التعليم اقتضى ان يدخل مهنة التعليم الكثيرون من غير ذوى المؤهلات التربوية . الامر الذى أنعكس على طرق التدريس وصعوبة تحقيق الرسالة التربوية المنشودة ، كما ان شعور المدرس بالغبن فى وظيفته وزيادة اعبائه وتحميله اكثر من طاقته بسبب النقص فى عدد المدرسين قد أدى الى نوع من التراخى والشكلية مما ساعد على انتشار الدروس الخصوصية . كما أن اسلوب الامتحانات المتبع فى تقويم التلميذ يحتاج الى اعادة النظر .

نماذج من السلوك غير السوى فى المدارس :

وليس المرء فى حاجة الى تامل أو استقراء لكى يدرك أن بعض المدارس تعانى من الكثير من السلبيات السلوكية .

ومن أمثلة هذه السلبيات كراهية بعض التلاميذ للمدرسة ، والتهرب من المدارس من دون علم الآباء ، وعدم المواظبة على حضور بعض الدروس ، وعدم العناية بالنظافة والعبث بمرافق المدرسة ، أو عدم المحافظة على الأجهزة والأدوات والكتب ، وانتشار اللامبالاة وسوء النظام ، وأهمال أداء الواجبات المدرسية ، وعدم الاعتماد على النفس ،

والالتجاء الى الدروس الخصوصية ، وانتشار ظاهرة الغش فى الامتحانات ، وغياب احترام التلميذ للمعلم والتطاول على بعض المعلمين ، وانتشار الألفاظ البذيئة بين التلاميذ .

وسائل تحقيق التربية السلوكية بالمدرسة :

ولكى تتمكن المدرسة من أعداد المواطن الصالح للحياة الحاضرة وحياة المستقبل ، فانه لابد من أن تهيأ الوسائل الكافية لقيام البيئة والمناخ التربوى الصالح بالمدرسة ، بما يقوى العلاقة بين المعلم والمتعلم وينمى روح الانتماء ، ويعلم النظام بجوانبه الفكرية والسلوكية ، ويساعد على الانضباط فى القول والعمل .

وفيما يلى أهم مكونات هذه البيئة التربوية الصالحة :

- التنظيم والادارة المدرسية .
- هيئة التدريس .
- المواد الدراسية وطرق التدريس .
- النشاط المدرسى .
- الدراسات العملية .
- المتابعة والتقويم .
- التوجيه والارشاد النفسى .
- الصلة بين المدرسة والمنزل والبيئة .
- توجيه اهتمام خاص لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة .
- التنسيق بين دور المدرسة ودور باقى المؤسسات المجتمعية الأخرى فى التربية السلوكية .

١) التنظيم والادارة والمدرسية :

ان تنظيم العمل المدرسى وأسلوب القيادة وما يسود الجو المدرسى من الانضابط والحزم فى تطبيق اساليب الثواب والعقاب وتكوين العلاقات الانسانية بين أفراد أسرة المدرسة . كلها عوامل تؤدى الى تقوية الشعور بالأمن والاطمئنان وتبادل المودة والاخاء ، والشعور بالانتماء . مما ينعكس على المناخ المدرسى بما يساعد على تحقيق أهداف التربية السلوكية .

٢) هيئة التدريس :

المعلم هو العنصر الأساسى ، فى العملية التعليمية ، فهو الذى يقوم على تربية الناشئ من جميع نواحيه ، فيكون له قدوة فى السلوك ، وهو المثل الأعلى امام التلميذ فى أعماله وتصرفاته . وهو النموذج الذى يقلده التلميذ ويتقمص شخصيته احيانا دون أن يشعر .

ومن هنا فمن الضرورى العناية باختيار من يلتحقون بمهنة التدريس والعمل على جذب العناصر الصالحة لهذه المهنة ، والاهتمام باعدادالمعلم فنيا وتربويا وينبغى ادخال التربية السلوكية كمادة خاصة ضمن مواد اعداد المعلم فى كليات ومعاهد التربية بحيث يكون لهما منهج وكتاب كسائر المواد وتختار له موضوعات توضح القيم المرغوب فيها ، والمبادئ الخلقية وأسس التعامل الاجتماعى وتقدير قيمة الانتاج . وغير ذلك من الافكار والمعلومات التى يجب الالمام بها لمن يريد الاضطلاع بمهمة تربية الاخرين على السلوك القويم .

ويجب أن تهتم الوزارة بالتدريب والتاهيل التربوى للمدرس اثناء الخدمة وأن يراعى فى متابعة عمله وتقويمه قدرته على تحقيق اهداف التربية السلوكية .

٣) المواد الدراسية وطرق التدريس :

لكل مادة من مواد الدراسة منهج خاص يوضح اهداف المادة وطرق تدريسها والوسائل المعينة على التدريس وأسلوب التقويم ، وغير ذلك .

وتهتم التربية الحديثة بتحليل اهداف كل مادة الى :

- الأهداف المعرفية .
- الأهداف الوجدانية .
- الاهداف النزوعية أو العملية .

ويمكن من خلال تدريس كل مادة تحقيق الكثير من أهداف التربية السلوكية فيما يسمى التعليم المصاحب - فلا يكفى مجرد الاهتمام بالمعلومات الامتحانية وانما الأهم هو ما يكتسبه التلميذ من دراسة المادة

بما يساعد فى تحسين تصرفاته وسلوكه .

ففى التربية الدينية مثلا يتعلم التلميذ المعتقدات الصحيحة وتصحيح الاخطاء والاباطيل وممارسة العبادات وترسيخ القيم السلوكية السليمة . وتعتبر اللغة العربية الأداة الأولى للفهم وتحديد المعانى . ومن خلال اللغة توضح المفاهيم بما يمنع الالتباس بين القيم والخلط بين المعانى والأداء . ومن خلال دراسة المواد الاجتماعية ينمو الاعتزاز والولاء للوطن واحترام القيم السائدة فيه . وتؤدى دراسة العلوم الى التخلص من الخرافات والمعتقدات الضارة واخضاع الظواهر المختلفة للنفى أو الاثبات بالتجريب والبحث العلمى ، ومن طريق التربية الفنية يكتسب التلميذ القدرة على تذوق الجمال والابداع وهكذا فى باقى المواد الدراسية الاخرى .

٤) التربية السلوكية عن طريق النشاط المدرسى :

يحقق النشاط المدرسى الكثير من الأهداف التربوية نظرا لاقبال التلاميذ على ممارسة انواع النشاط التى يميلون اليها بشوق ورغبة تلقائية . ومن طريق النشاط يتعلمون آداب السلوك وروح التعاون واحترام آراء الآخرين ويحقق التوازن بين التربية الجمالية وبين التربية المعرفية ويحسنون اشغال وقت الفراغ . وغير ذلك . ولكى يتم تحقيق هذه الأهداف فان من الضرورى ان يقضى التلاميذ بالمدرسة وقتا كافيا على نظام اليوم الكامل ، وان تدبر الامكانات اللازمة لمزاولة هذا النشاط وان ينظم الاشراف عليه بحيث يكون هذا الاشراف ضمن العمل الاساسى للمدرس وليس عملا اضافيا .

٥) الدراسات العملية :

اتجهت وزارة التربية الى الاهتمام بالدراسات العملية كما فى التعليم الأساسى والعمل على ربط التعليم بالبيئة . الأمر الذى يؤدى الى اكساب التلاميذ المهارات العملية ويساعد على غرس احترامهم للعمل اليدوى وتقدير الانتاج . وحسن استخدام الأجهزة والأدوات واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير . كما يتعلم التلاميذ بالممارسة الكثير من القيم الاخلاقية التى تتمثل فى الانضباط والاتقان والمثابرة والتعاون من أجل انتاج أفضل .

ولذا ينبغى اخذ اهداف هذا التعليم بجدية والعمل على توضيح اهدافه للمعلمين وتحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة .

٦) التقويم والمتابعة المدرسية :

ان الاسلوب المتبع حاليا فى تقويم التلاميذ يعتمد على الامتحانات المألوفة القاصرة على قياس المعلومات ولا تتطرق لقياس ما تحدثه المدرسة من تغيرات فى شخصية التلميذ وما اكتسبه من عادات وقيم سلوكية ، أو قدرته على التكيف الاجتماعى السليم والتعامل مع الآخرين .

ولكن لهذه الامتحانات مساوئ كثيرة اثرت على أساليب التدريس وطغت على الجو المدرسى بما أدى ال إهمال ممارسة النشاط وقلة الاقبال على القراءة الحرة . والالتجاء الى الدروس الخصوصية والاعتماد على الملخصات والكتب الامتحانية .

ويقتضى الامر مراجعة اسلوب التقويم بحيث يكون شاملا ومستمرا وايجابيا بما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية كلها .

٧) التوجيه والارشاد النفسى :

ومن الاتجاهات المستحدثة فى التربية المدرسية ادخال وظيفة المرشد النفسى والاخصائى الاجتماعى بالمدرسة لمساعدة التلاميذ على التكيف السليم والانتفاع بطاقاتهم الى اقصى حد ممكن ، وتوجيههم للسلوك السوى فى معاملاتهم وحياتهم المدرسية والاجتماعية .

وتعتبر القيم ومعايير السلوك أساسا لقياس الاتزان النفسى حيث نجد ان انتهاك القيم الاجتماعية يؤدي الى الشعور بالضياع وعدم وضوح الرؤية ، ولذا فان تصحيح مسار السلوك وتوضيح القيم واكتساب قيم جديدة قد اصبح مطلبا رئيسيا وأساسا لعملية الارشاد والتربية السلوكية .

ولابد من أن يتوافر لدى المرشد النفسى والاخصائى الاجتماعى

الادوات التى تساعد فى تشخيص قدرات التلاميذ واتجاهاتهم . الأمر الذى يقتضى الاهتمام بالبطاقة المدرسية والاختبارات العقلية والتحصيلية ، مما يحتاج الى تضافر جهود اساتذة التربية وعلم النفس فى هذا الاتجاه .

٨) الصلة بين المدرسة والمنزل والبيئة :

ان دعم الصلة بين المدرسة والاسرة يساعد على نجاح كل منهما فى التربية السلوكية . ففى اجتماعات الاباء والمعلمين ، ومن طريق التقارير المدرسية عن التلاميذ التى ترسل الى الاباء ، ومن طريق مشاركة بعض الاباء فى الرحلات المشتركة مع المعلمين والتلاميذ وتبادل الزيارات . ما يساعد على ثبات المعاملة وعدم التضارب بين توجيهات المنزل والمدرسة وتدعيم التربية السلوكية .

ونظرا لان المدرسة جزء من المجتمع والبيئة المحيطة بها فلابد ان تمتد رسالة المدرسة الى خارج اسوارها ، ولابد من الافادة من المؤسسات المحيطة بها .. مما يزيد شعور التلاميذ بالانتماء ويقلل من الشعور بالاغتراب عند ترك المدرسة ويمكن ان يقدم التلاميذ بعض الخدمات للبيئة بما يساعد على الشعور بالمكانة الذاتية والمكانة الاجتماعية وبما يؤدى الى التفاعل المستمر والمثمر بين المدرسة والمجتمع .

٩) توجية اهتمام خاص لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة :

لا شك ان التربية السلوكية عملية مستمرة خلال جميع مراحل التعليم ابتداء من الحضانة والروضة عبر المراحل الابتدائية والاعدادية ثم مرحلة التعليم الثانوى والتعليم العالى ايضا .

ولكن لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة اهمية خاصة . وذلك لما تتميزان به من المرونة وقابلية الفرد للتشكيل .. ففى مرحلة الحضانة يمكن تكوين العادات التى يصعب تعديلها فيما بعد ، كما ان شخصية الطفل وطابعه المميز يتم فى الخمس سنوات الاولى من حياته . ولهذا يجب الاكثار من دور الحضانة ورياض الاطفال والاهتمام باختيار المربيات المسئولات عن توجيه سلوكيات الطفل فى هذه المرحلة .

وفى مرحلة المراهقة تتفتح الميول والاهتمامات الخاصة وتتضح القدرات العقلية بحيث يمكن استغلال هذه الخاصية فى تزويد الفرد بالمبادئ والقيم السلوكية المرغوب فيها . الأمر الذى يقتضى الاهتمام برسالة المعلم كقدوة صالحة فى هـذه المرحلة وفى المراحل الأخرى كذلك .

التنسيق بين دور المدرسة ودور باقى المؤسسات المجتمعية الأخرى :

يجب أن نؤكد ان التربية السلوكية عملية مستمرة على مدى حياة الانسان وانها تتم من خلال جميع الأجهزة والمجتمعات التى يتعامل معها خلال حياته .

واذن فالتربية السلوكية لا تنتهى بتادية الاسرة والمدرسة لدورهما فى تنشئة الفرد ، وانما يتاثر الفرد ايضا بالقوى والمؤسسات المجتمعية الأخرى التى تحدد الضوابط والمعايير والقيم السلوكية . ومن امثلة ذلك المؤسسات الدينية كالمسجد والكنيسة والأجهزة الحكومية والمؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية - والنقابات المهنية والتنظيمات السياسية والحزبية ، والاندية الاجتماعية والترفيهية والهيئات العلمية ووسائل الاعلام المختلفة .

ولاشك أن هذه العوامل يرتبط كل منها بالاخر ولا يستقل واحد منها بالتاثير ولايمكن أن يضعف واحد منها ويقوى الاخر بل يجب أن تعمل كلها فى تآزر وانسجام .

وتؤثر هذه القوى فى أفراد الشعب جميعا وليس على قطاع خاص متشابه فى المرحلة العمرية أو المستوى الثقافى كما هو الحال فى الرسالة المدرسية ، كما أن اثر هذه المؤسسات عملية مستمرة ومتصلة فى جميع الاوقات وليس فى وقت محدد فقط كما فى ساعات اليوم المدرسى وجدول الحصص المدرسية .

لهذا ينبغى الاهتمام بدور كل هذه المؤسسات بالعمل على توضيح القيم والأهداف الاجتماعية ووضع الضوابط والمعايير السلوكية التى تغرس الانتماء فى قلوب الناس .

ومن المهم ان يحدث التنسيق والتوافق بين تاثير كل هذه القوى بحيث

يتم تكامل البناء ولا يحدث التضارب فى التوجيهات .

وغنى عن الذكر ان من دواعى نجاح كل هذه المؤسسات المجتمعية فى رسالتها فى التربية السلوكية ما يتبع فيها من أساليب القيادة والتبعية والاهتمام بالقدوة الحسنة فى الحديث والعمل والتعامل المبنى على العلاقات الانسانية الجيدة .

والأهم من كل ذلك وضوح الهدف فى جميع هذه المؤسسات وهو العمل على التربية السلوكية السليمة التى تفيد فى خلق المواطن الصالح للحياة فى الحاضر والمستقبل .

التوصيات

* مع التاكيد على أهمية التربية السلوكية فى جميع مراحل التعليم ، فان من الضرورى توجيه مزيد من العناية بمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة بصفة خاصة ، لما يتميز به الفرد فى هاتين المرحلتين من المرونة والقابلية للتشكيل والتوجيه .

* يجب أن تعمل وزارة التربية التعليم على اجتذاب افضل العناصر ممن يريدون الالتحاق بمهنة التعليم وضرورة تاهيلهم تربويا . ونوصى كليات التربية بادخال مادة التربية السلوكية ضمن مواد الاعداد التربوى للمعلم ، تاكيدا لأهميتها فى ممارسة وظيفتهم التربوية فى المدارس بعد التخرج .

* ان يراعى قادة التربية في تقويمهم لعمل المعلمين مدى قدرتهم على تحقيق اهداف التربية السلوكية بالمدرسة ، وأن يؤخذ فى الاعتبار دور المعلم كقدوة للتمليذ وسلوكه فى التعامل الاجتماعى داخل المدرسة وخارجها . وأن تتخذ خطوات ايجابية نحو توجيه المعلمين وتدريبهم ليكونوا مؤهلين لتحقيق هذه الرسالة .

* التاكيد على أهمية تحقيق الأهداف السلوكية الوجدانية والتطبيقية بجانب الأهداف المعرفية . سواء فى وضع المناهج أو طرق التدريس أو محتوى الكتب المدرسية بدلا من التركيز على النواحى التحصيلية وحدها بحيث تؤثر المعلومات على السلوك العملى والتنفيذى للتلاميذ .

* اعادة النظر فى الوضع الحالى للامتحانات المدرسية ، بحيث لا تعتمد على قياس النواحى المعرفية وحدها ، وانما يكون تقويم التلميذ شاملا لجميع نواحى شخصيته ومدى التغيير فى ميوله واهتماماته العملية ومظاهر سلوكه الفردى والاجتماعى .

* ان تعنى المدرسة بان يعمل المعلمون كفريق بحيث تتكامل اهداف المواد الدراسية المختلفة . وتوجيه العناية للتعاون فى بحث مشكلات التلاميذ السلوكية والاهتمام بالتوجيه والارشاد النفسى والخدمة الاجتماعية بما يحقق وقاية التلاميذ من الانحرافات السلوكية ومما يساعد على تنمية الموجهات السلوكية ومراعاة القيم والضوابط الاجتماعية .

* ومن المهم ان تهيأ المدرسة الجديدة من حيث المبنى والامكانات المادية والبشرية لاتاحة الفرصة لأن يمارس التلاميذ أنواع النشاط المدرسى التى تتمشى مع ميولهم ، بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة والعمل التعاونى بما يساعد على غرس وتثبيت القيم السلوكية السليمة . اما بالنسبة للمدارس الحالية التى لا توجد بها مثل هذه الامكانات فيقترح الاستعانة بالساحات والملاعب والحدائق ومراكز الشباب لتكون مراكز تجميع لتلاميذ المدارس المجاورة لها حيث تزاول فيها نشاطاتها المختلفة .

* ان تعمل وزارة التربية والتعليم على التوعية الكافية بين المدرسين والاباء بالتعليم العملى والتطبيقى الذى يساعد على تاصيل احترام العمل اليدوى وتقدير قيمة العمل والانتاج مما يدعم التربية السلوكية .

* ان تنبه المدارس واداراتها الى أهمية توفير المناخ التربوى السليم فى العلاقات التى تسود اسرة المدرسة بما يهيئ الجو المدرسى العام لتنمية الشعور بالرضا والانتماء وممارسة السلوكيات السليمة . وحبذا لو امتدت رسالة المدرسة الى خارج اسوارها بتدعيم الصلة بين الاباء وهيئات التدريس بما يؤدى الى اتباع أساليب متوافقة فى تنشئة التلاميذ وعدم التضارب فى التوجيهات التربوية والسلوكية .

* ان تهتم المدرسة باتباع الاساليب التربوية السليمة فى تطبيق الثواب والعقاب على التلاميذ بما يضمن الشعور بالعدالة ويساعد على

تثبيت القيم الصالحة والقضاء على الانحرافات قبل استفحالها وبما يؤدى الى مراعاة الحقوق والواجبات واحترام الضوابط والقوانين الاجتماعية .

* احياء المحاولات السابقة لوضع دستور لمهنة التعليم يوضح فيه أخلاقيات المهنة ، والعمل على تبصير العاملين فى الميدان التعليمى بواجباتهم والتزاماتهم السلوكية داخل المدارس وخارجها ، بما يؤدى الى تنمية الولاء للمهنة وللوطن وبما يحقق أهداف التربية السلوكية .

* الاهتمام بتزويد المكتبات المدرسية بالكتب والمراجع التى تعالج القضايا الاخلاقية والقيم الاجتماعية والوطنية والمسائل الدينية ، التى تؤلف خصيصا لتوجيه التلاميذ وغيرهم لمقومات السلوك السوى ، وأن يشجع التلاميذ على قراءة مثل هذه الكتب الاضافية .

توصيات عامة أخرى
مكملة لدور المدرسة

* ان تعنى وزارة الشئون الاجتماعية والهيئات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة بتنظيم برامج خاصة للتوعية الأسرية وتبصير الآباء والأمهات برسالتهم فى التربية السلوكية ويمكن ان تنشأ مدارس مسـسائية منظمة لهذا الغرض .

* ان تعنى المؤسسات المهنية واتحادات العمال والنقابات بمختلف تخصصاتها بوضع دستور للمهنة وآدابها يتبعه جميع أفرادها ، وينص فيه على ما يلزم مراعاته فى العمل المهنى والتعامل الاجتماعى بما يعزز اخلاقيات المهنة وآداب السلوك العام .

* يجب ان تخطط برامج اجهزة الاعلام المختلفة بالاستعانة بالمختصين فى التربية وعلم النفس بها يؤدى الى تكامل مهمة أجهزة الثقافة والاعلام مع مهمة الأسرة والمدرسة فى الوصول الى وقاية النشء من الانحراف والى تدعيم القيم المرغوب فيها وضوابـــط السلوك السوى .

* ان تواصل الأجهزة الحكومية مهمتها بمزيد من التاكيد على تنفيذ القانون وتطبيق قواعد الثواب والعقاب ، وتحقيق العدالة بين المواطنين والقضاء على السلبيات التى تظهر فى المجتمع تدعيما لتنمية الولاء والانتماء للوطن .

* دراسة الارتباط المستمر بين المشكلات السلوكية ، وبين المشكلات الاجتماعية الأخرى كمشكلة الاسكان ، ومشكلة تزايد الأسعار ، ومشكلة الأمية وغيرها ، مما يؤثر فى حياة الانسان المصرى ، الأمر الذى يؤكد ضرورة التكامل بين السياسات والحلول التى توضع لهذه المشكلات بما يضمن تمكين المواطن من القيام بدوره الايجابى فى بناء وتنمية نفسه ومجتمعه .

* مواصلة الاهتمام بالتربية من أجل التفاهم الدولى بما يساعد على الافادة من اتصالاتنا الثقافية والتكنولوجية الواسعة ، وبما يؤدى الى المواءمة بين التقاليد الأصيلة فى المجتمع وبين الاتجاهات الحديثة والدخيلة على القيم المتوارثة . الأمر الذى يؤدى الى تقليل الصراع والمعاناة النفسية التى تؤثر كثيرا فى التربية السلوكية .

الدورة الثالثة عشرة ١٩٨٥ – ١٩٨٦

التعليم وتحديات العصر

مقدمة :

يواجه العالم بجميع مجتمعاته ودوله تحديات تفرض وجودها على هذه المجتمعات وتلزم المسئولين والمفكرين فيها بمواجهتها .

ووجود مثل هذه التحديات ليس مقصورا على مجتمع دون آخر ، ولا على مرحلة زمنية دون الأخرى ، فحيثما وجدت جماعة من البشر فهناك أهداف وآمال ، وهناك صعوبات وتحديات، وحيثما تغيرت وتطورت نظم

الحياة وأساليبها تعدلت الاهداف وتغيرت الصعوبات والتحديات .

وقد يمكن الاختلاف بين المجتمعات خلال حقبة تاريخية معينة فى انواع التحديات ومدى حدتها وما يرتبط بذلك من مستويات حضارية ، وقد يكون الاختلاف فى مدى وعى وادراك المجتمع لهذه التحديات ومدى رغبته وقدرته على مواجهتها والتعامل معها ، وتتغير التحديات بتطور المجتمعات ، ولكن التحديات التى يسيطر عليها الانسان تصبح مكونات أساسية فى بناء المجتمع وينشأ عنها تحديات أخرى ... وهكذا يستمر النمو والتطور .

وقد اعتبر الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم منذ سنوات وما يرتبط به من تطور تكنولوجى سريع ومتسارع تحديا فى وقت مضى فى المجتمعات المتقدمة ، أما الآن فقد اصبح هذان المكونان من مكونات المجتمعات المتقدمة ، وظهرت تحديات جديدة ارتبطت بهذين المكونين مع مكونات أخرى ، ولعل أهم هذه التحديات التى تواجه الدول المتقدمة هى الحاجة الى نظام اقتصادى عالمى والوصول الى درجة مناسبة من الوفاق العالمى ومواجهة ظاهرة الاغتراب بين الشباب ، وهكذا تتغير التحديات

تحديات العصر فى مصر :

يواجه المجتمع المصرى تحديات ، وهى تختلف عما تواجهه دول العالم المتقدمة من تحديات ، ونستطيع القول بان ما نواجهه من تحديات يرتبط بل ويماثل مكونات الحياة الاجتماعية أو مقوماتها فى الدول المتقدمة .

وتتعدد التحديات التى تواجه مصر فى حاضرها ومستقبلها ، فمنها ما هو سياسى ، ومنها ماهو اجتماعى واقتصادى ومنها أيضا الفكرى وقد يرى البعض ادماج الجوانب السابقة فيتحدث عما يواجه مصر من التحدى الحضارى ، ويرى البعض أيضا ان تاصيل الديموقراطية فى مصر يمثل تحديا لمصر . ونتحدث بشىء من الايجاز فيما يلى عن هذا التحدى :

أولا التحدى الحضارى :

تعيش مصر اليوم وبينها وبين دول العالم المتقدمة فجوة حضارية ضخمة ، فقد تطورت الحياة فى العالم الخارجى بسرعة كبيرة ولا ينمو المجتمع المصرى بذات المعدل ، مما أدى الى اتساع الفجوة أو الهوة بين الحضارة المصرية والحضارة فى الدول المتقدمة وصنفت مصر بين دول العالم على انها دولة من الدول النامية . والتى تتسع الفجوة الحضارية بينها وبين دول العالم المتقدمة وهى مستمرة فى الاتساع ، وذلك لازدياد معدل النمو الحضارى بينها بين الدول المتقدمة .

وقد يؤدى التخلف الى التبعية فى صورها المختلفة ، وهذا وضع غير مقبول . و لا شك فى ان هناك العديد من العوامل التى أدت الى اتساع هذه الفجوة الحضارية ، ولعل من أهم هذه المتغيرات الانفجار المعرفى الذى يعيشه العالم المتقدم ، وما ارتبط به من تغيير فى وسائل الحياة وما اطلق عليه التطور التكنولوجى السريع ، الذى امتد ليستوعب مختلف أنشطة الانسان ، والذى أدى بالانسان الى ان يحسن استثمار ما لديه من امكانات مادية وبشرية بما يوفر له حياة مناسبة فى مجتمعات متقدمة .

وهكذا تتقدم الدول المتقدمة وتسرع فى تقدمها ونموها ، وتزداد الفجوة الحضارية بيننا وبينهم ، ويصبح لزاما علينا أن نقلل من هذه الفجوة حتى لا نتعرض لغزو حضارى ، ذلك ان التبعية التكنولوجية احدى صور التبعية ، وهذا تحدى يواجه مصر فى حاضرها ومستقبلها القريب .

ومصر لا تستطيع الا أن تواجه هذا التحدى ، فهى لا تستطيع ان تغلق نفسها على نفسها فى عصر تطور علمى وتكنولوجى ، جعل من العسير على مجتمع ما أن يعيش بعيدا عن التاثير والتاثر بما يحدث فى المجتمعات الاخرى ، وهى لاتستطيع أيضا ان تقبل دور التابع للاخـــرين . وهكذا فالتحدى الحضارى الذى يواجه مصر هو أهم التحديات من وجهة نظرنا ، وهو يمتد ليشمل جميع أنشطة الانسان فى المجتمع .

ثانيا : تأصيل الديمقراطية :

على الرغم من أننا نستطيع أن نعالج هذا التحدى ضمن التحدى الحضارى الاأننا فضلنا معالجته منفردا لأهميته ، ونتحدث عن الديمقراطية كنظام اجتماعى سياسى قبله المجتمع المصرى ويمارسه فى حياته . وليس هناك خلاف فى أن الديمقراطية لا تعنى مجرد تعدد أحزاب أو وجود مجالس نيابية أو مجالس محلية أو صحف متعددة ، فهناك جوانب اخرى لا تقل أهمية عن هذه الجوانب – رغم أهميتها – فالديمقراطية أسلوب للحياة ، وهى مجموعة من القيم والاتجاهات الاجتماعية وهى أساليب سلوكية وتقاليد وعادات ، تتفق جميعا على قيمة الانسان وقدرة الانسان ، وتتفق جميعا على أن حقوق الانسان لم تمنح من أحد ، وأنما هى مكونة من مكونات انسانيته ، وتتفق جميعا على تقدير واحترام انسانية الفرد ، تلك التى يعبر عنها فى صور متعددة تحدد علاقات الناس بعضهم ببعض كما تحدد علاقة الفرد بالمجتمع .

ويتفق منا الكثيرون فى أن هذه القيم والتقاليد والعادات والاتجاهات هى لب الديمقراطية ، وهذه أشياء يمكن اكتسابها وتنميتها ، أو بمعنى آخر فإن التحدى هنا هو كيف نعلم الناس هذه القيم حتى نطمئن الى ديمقراطية تصبح مكونا من مكونات النسيج الاجتماعى فى مصر ، والى أن تصبح جزءا من النسيج الاجتماعى فانها ستظل تحديا من أهم التحديات التى تواجه المجتمع المصرى .

هذه بعض التحديات التى تواجه مصر ، وهناك غيرها فى مجالات الحياة المختلفة ، وهذه أمور طبيعية تعيشها كل المجتمعات المتطورة .

التربية وتحديات العصر :

تفرض علينا هذه الأوضاع والتحديات تصورا جديدا عن منظومة التعليم بمكوناتها المختلفة ، ان كنا بصدد تنشئة جيل يستطيع أن يواجه هذه التحديات وأن يتعامل معها بأسلوب مثمر وفعال .

نحن نحتاج الى أجيال تتقن استخدام أو استثمار ما أوتيت من امكانات عقلية ، ونحن نحتاج من هؤلاء وبصفة خاصة الى اصحاب المستويات العليا من القدرات العقلية ، وخاصة القدرات الابتكارية ، لعلنا نستطيع ان نساير أو أن نلحق بغيرنا أو نقلل من الفجوة الحضارية بيننا وبين دول العالم المتقدم .

ونحن نحتاج الى أجيال على خلق طيب ، لاننا نرى أن التزام الانسان بخلق معين وقيم معينة يعتبر بمثابة ضوابط لتعامل الانسان مع نفسه ومع الآخرين ، ويحتاج الانسان الى هذه الضوابط ، فقد تساعده على مواجهة المأزق الذى يواجهه الآن وهو مأزق « الاغتراب » . والتربية الدينية أساسية ، ان أحسن تقديمها لاننا نكون قد ساعدنا الانسان فى حياته مع نفسة ومع الناس ، وفوق ذلك فى علاقته مع خالقه ، وهذه الجوانب جميعا أساسية لانسان العصر الحالى والعصور القادمة ، ونظرة الى الحياة النفسية والاجتماعية لشباب العالم المتقدم وما يعانيه من خلل قيمى واغتراب يؤكد اتجاهنا نحو أهمية التربية الدينية ، ونحن نحتاج أيضا الى أجيال حرة تدرك معنى الحرية وتقدرها وتحرص عليها ، فهى صفة مميزة للانسان وهى حق طبيعى له ، والحياة فى المجتمعات الحرة حياة آمنة مطمئنة ، والفكر والتطور والنمو والعلم لا ينمو إلا فى المجتمع الحر .

نحن نحتاج الى الانسان المفكر الواعى الملتزم المسئول الذى يمكن الاعتماد عليه ، فى مواجهة فجوة حضارية بما تمثله من تحديات لنا ، ولعل الانفجار المعرفى والتطور التكنولوجى هما من أهم العوامل التى أدت الى هذه الفجوة . فهل يمكن ان نعد الانسان أو ننشئ الاجيال التى تستطيع ان تواجه هذه التحديات ، خاصة اذا أخذنا فى الاعتبار ان التطور التكنولوجى لم يتناول الآلة ، فقط بل هو تطور حضارى فى أساسه .

ونحن نعيش فى مجتمع نحاول ترسيخ الديمقراطية فيه ، والديمقراطية ليست شعارا ولا نظاما سياسيا فقط ، وانما الديمقراطية فلسفة اجتماعية فى أساسها ، وهى أسلوب للحياة ، وهى مجموعة من القيم والمعايير التى تنظم العلاقات بين الفرد والآخرين ، وهى فوق ذلك كله سلوكيات . وهذه الاشياء جميعها يتعلمها الفرد أى يكتسبها ، وتمثل المحافظة على الديمقراطية وتأصيلها تحديا لمصرفى فى هذا العصر .

ونحن نعيش فى مجتمع يواجه العديد من التحديات والصعوبات

الاقتصادية ، ونحن نحتاج الى من يستطيع ان يسهم في مواجهة هذه الصعوبات ، كما نحتاج الى نظام تعليمى يستطيع ان يواجه هذه التحديات بما يقدمه من امكانات بشرية كما وكيفا ونحن نحتاج الى نظام تعليمى يقوم على أساس فكر جديد ومتطور :

- بحيث يصبح التلميذ محورا للعملية التعليمية ، ولا تكون المعلومات والمعارف هى المحور .

- وبحيث ينظر الى المعلومات والمعارف كوسائط يتم من خلالها التفاعل بين المدرس وتلميذه .

- وبحيث لا يصبح الهدف من المدرسة هو أن يستظهر التلميذ مجموعة من المعلومات ، نعلم انها ستتغير ، وفى ذات الوقت فاننا لن نستطيع أن نزود التلميذ بالقدر الكافى من هذه المعلومات (الانفجار المعرفى) .

- ويصبح الهدف من المدرسة ان نعلم التلميذ طرائق الحصول على المعلومات ، أى أن نكسبه الميل نحو التعلم والاقبال عليه والاستمرار فيه (التعلم الذاتى ، التعلم المستمر) فالمعلومات فى تغير مستمر (الانفجار المعرفى) .

- الا ينحصر الهدف من الخدمة التعليمية فى استظهار المعلومات بل يتخطاها الى تنمية القدرات العقلية المختلفة التى زود بها الانسان « الادراك ، التفكير ، النقد » فالاكتفاء بالاستظهار والحفظ لا يشيع الا فى المجتمعات الجامدة المتخلفة (التحدى الحضارى) ، ذلك ان ثقافة الذاكرة بتاكيدها على الموجود واستظهارها لما هو موجود وعدم تطلعها الى التجديد ، هى ثقافة تشيع فى المجتمعات الجامدة المتخلفة المستعمرة ، وهى مجتمعات الماضى وتعيش فى الماضى ، وهناك ثقافة الابتكار بتاكيدها على المستقبل باحترامها للماضى وللحاضر وتطلعها الى التغيير والتطوير ، هى ثقافة تشيع فى المجتمعات المتقدمة والمتطورة الدائمة التجديد ، ونحن لا نستطيع الا أن نكون من النوع الذى ينتمى الى ثقافة الابتكار ، والا ازدادت الفجوة الحضارية بيننا وبين العالم المتقدم (تحدى حضارى) .

وهكذا نحتاج الى فكر ينتمى الى ثقافة الابتكار ، فكر جديد متجدد ، فكر لا ينظر الى العملية التعليمية كمجموعة من المقررات تؤلف لها مجموعة من الكتب ، تدرس فى مجموعة من الحصص ثم يقاس ما استظهره التلميذ من هذه المقررات . ولا ننسى ان نطمئن التلميذ ان قياسنا مباشر وفى المقرر كأنما نقول له لا تفكر ، لا ترهق عقلك ، يكفى ان تستظهر .

نحن نحتاج الى أن يصبح من أهدافنا : تنمية قدرات التلميذ على التفكير والنقد والتحليل ، تنمية قدرات التلميذ على التعبير عن فكره ، تنمية قدرات التلميذ على التفكير « الابتكارى » لعلنا نصل الى جيل يواجه التحدى الحضارى الذى نواجهه .

- أن تتحول وظيفة المدرسة من مجرد نقل المعرفة الى تهيئة الظروف والمواقف والخبرات لنمو كامل متكامل لانسان يعيش فى مجتمع له مواصفات ومطالب وتحديات ، وبحيث لا يقتصر جهدنا على الجوانب العقلية ، وانما يمتد ليشمل بقية جوانب شخصية التلميذ .

- ان نهدف الى اكساب أو تعليم الابناء القيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية التى تميز مصر كمجتمع يعتبر الدين مقوما أساسيا من مقوماته (التربية الدينية) ، وسنحتاج الى تربية دينية مناسبة قد تساعد شبابنا فى السنوات القادمة فى عبور هوة الاغتراب التى ننساق اليها (مواجهة اغتراب الانسان وهو أحد التحديات على المستوى العالمى) .

- وأن نعلمهم تلك القيم وأساليب السلوك التى تشيع فى المجتمعات الديمقراطية والتى تميز هذه المجتمعات عن غيرها من المجتمعات ، ولا نستطيع أن نعلم الناس الديمقراطية عن طريق مقال أو كتاب أو مقرر دراسى ، وانما يحدث ذلك في مواقف المعايشة الفعلية فى المدرسة أو ما نسميه بالخبرات المباشرة التى يمر بها التلميذ ، والتى عن طريقها يكتسب تلك القيم والاساليب السلوكية التى تؤكد وتؤصل الديمقراطية كنظام سياسى - اجتماعى ، سواء كانت تلك الخبرات داخل الفصل الدراسى أو خارجه ، وسواء كانت درسا أو كانت من خلال النشاط الذى

يقوم به . ولعل هذا هو أحد الاسباب التى أدت الى التاكيد على دور النشاط التربوى فى المدرسة (التحدى الديمقراطى) .

– ان نعلم الابناء الاتجاهات المناسبة حيال المشكلات البيئية والاجتماعية لعلهم يسهموا معنا فى مواجهتها ، ولا نستطيع أن نغفل التربية السكانية ولا التربية البيئية . فنحن نهدف الى تعليم يعمل على استقرار النظام الاجتماعى لمصر ويسهم فى مواجهة مشكلاتنا الاجتماعية .

– ونحتاج الى نظام تعليمى يسهم فى مواجهة التحديات والصعوبات الاقتصادية ، والى تعليم يتفق واحتياجاتنا من العمالة على المستويات المناسبة ، كما نحتاج الى تعليم يؤكد القيم المرتبطة بالعمل وما يرتبط بها من سلوكيات احترام العمل ، وتقدير الوقت ، وغير ذلك من قيم نحتاج الى تعليمها الى الابناء .

وهكذا نحتاج الى تحديد للفكر واعادة لصياغة الاهداف من العملية التعليمية وسيؤدى ذلك الى احداث الكثير من التغيرات فى بقية مكونات المنظومة التعليمية . والامر الذى ينبغى أن ندركه تماما هو أن أية محاولة لتغيير مكون أو جانب من العملية التعليمية دون بقية الجوانب تعتبر محاولة عقيمة لا اثر لها ، بل قد تؤدى الى آثار سلبية كثيرة .

ويمكن تلخيص ما نقترحه ونوصى به من أهداف للعملية التعليمية فى مدارسنا الى ثلاث مجموعات من الاهداف وهى :

أولا : أهداف انسانية :

وهذه مجموعة من الاهداف تدور جميعا حول نمو الانسان الفرد بجوانبه المختلفة ، جسميا وعقليا وروحيا ووجدانيا واجتماعيا بما يمكنه من أن يعيش حياته كانسان – والانسانية مفهوم تحدده أبعاد معينة – وبما يؤهله لمواجهة هذه الحياة بتحدياتها وصعوباتها مواجهة فعالة ومثمرة .

ثانيا : أهداف اجتماعية :

والتى من شانها العمل على استقرار النظام الاجتماعى وترسيخه وتاصيله ، ومعاونة المجتمع فى حل ما يعترضه من مشكلات وتحديات اجتماعية .

ثالثا : أهداف اقتصادية :

وهى مجموعة من الاهداف التى من شانها أن تعمل على استيفاء احتياجات المجتمع من الامكانات البشرية فى المجالات الاقتصادية ، والتى من شانها ايضا ترسيخ وتاكيد القيم المرتبطة بالعمل . ولا ننسى أن التطور التكنولوجى الذى يشهده العالم اليوم لا ينحصر فى وجود جهاز أو الة ، بل هو حضارة .

مبادئ واتجاهات فى تطوير التعليم قبل الجامعى

من أجل تنشئة المواطن المصرى على أسس وطيدة ، من علم يزينه ايمان راسخ وخلق قويم .

ومن منطلق الحرص على تاصيل الاصيل ، من تراثنا الثقافى والتقاليد الاجتماعية العريقة .

ومن أجل مسايرة التطورات الحديثة ، والفكر المعاصر ، فى ميادين العلم والتربية ومجالات التطبيق للتكنولوجيا المتقدمة .

يوصى المجلس بما يأتى :

القسم الأول : فى مجال التأصيل

أولا : فى التربية الدينية والسلوكية :

اعتبارا من أن جوهر التدين الصادق ، رسوخ العقيدة والالتزام بالأوامر والنواهى الدينية - ينعكس صداه فى السلوك والمعاملات ، رجوعا الى الاصول والنصوص ، فى هذا الاطار :

* لابد من الحرص على تحفيظ ، قدر من القرآن والحديث ، يتناسب مع تطور الناشئ فى مراحل نموه ، بدءا من الصغر ، وما يتصل من آيات الكتاب بأسس العقيدة والفرائض ، وقصص التنزيل الكريم ، والتدرج صعودا فى الشريعة واحكامها ، بالقدر الذى يتفق مع نمو الدارس وقدرته على [illegible]يعاب (ويتبع مثل ذلك فى الكتب السماوية الاخرى لغير المسلمين) .

* احياء مسجد المدرسة ، وتكليف المدرسين باقامة الشعائر ، وإمامة الطلاب وإلقاء الدروس الدينية ، وشرح وتوضيح المناسبات الدينية .

* وفى تدريس مادة الدين ، يجب ما أمكن الاعتماد على الحوار والاقناع فى ايضاح الاوامر والنواهى ، واصول التعامل الحسن ، وقواعد السلوك الحميد ، علما وعملا .

* ان القدوة الحسنة من جانب المعلم ، ومتابعته لابنائه داخل الدرس وخارجه من شروط تحقيق تربية دينية مجدية وفعالة ، تنعكس آثارها فى فكر الناشئ وسلوكه وتصرفاته داخل المدرسة وخارجها .

* وينبغى ان يكون معلوما ، ان التربية الدينية والسلوكية ليست مقصورة على دروس معينة ، وأوقات محددة ، ترصد لها فى خطط الدراسة ، ويكلف بها مختص - بل انها بالأحرى ، مسئولية جميع المعلمين ، وفى سائر المواد ونشاطات الحياة المدرسية - لذلك يراعى فى اعداد المعلمين على اختلاف مجالات تخصصهم استيفاء رصيد كاف من الثقافة الدينية ، يساعدهم على المساهمة بنصيبهم فى هذا الصدد .

ثانيا : فى اللغة العربية :

* ان يراعى فى اعداد المعلم - على اختلاف مجالات التخصص ، وتباين شعب الاعداد - ان يتخرج مزودا برصيد لغوى كاف ، يقوم لسانه فيا ينطق به ، ويضبط تعبيره فيما يكتب ، ويؤهله لتصويب لغة تلاميذه ، نطقا وتحريرا .

* ان يراعى فيمن يعد لتدريس اللغة القومية - كمادة تخصص - تكثيف محصوله اللغوى وتعميقه ، وتنمية قدرته على التعبير ، باشكاله المختلفة ، وأن يتبع ذلك فى دور المعلمين ودار العلوم ، والكليات التى تقوم على تدريس اللغة العربية كمادة تخصص .

* ان تكون دراسة علوم القرآن الكريم ، وحفظ ودراسة ما يتيسر من آيات التنزيل تفسيرا وتلاوة - أساسا من أهم أسس الدراسة فى مناهج اعداد معلم اللغة العربية ، بجانب طائفة من صحاح الاحاديث ، واجادة دراستها ، وحفظها وفهمها أسلوبا ومعنى .

* احياء الاهتمام بتدريس الخط العربى فى المدرسة الابتدائية - وتخصيص حصة اسبوعيا لهذا الغرض - وعقد مسابقات واختبارات تحريرية فى هذا المجال .

ثالثا : فى الدراسات التاريخية والاجتماعية :

وادراكا للفارق بين دراسة التاريخ كسجل لاحداث ماضية ، وبين الهدف التربوى من دراسة هذه المادة .

وانطلاقا من مفهوم التاريخ باعتباره فرعا من فروع منظومة الدراسات الانسانية كمجموعة مترابطة ومتكاملة .

يوصى المجلس بما يأتى :

* ان تعالج الموضوعات التاريخية فى تسلسلها بأبعادها الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية ، حتى تتكامل النظرة ، وتتضح الرؤية .

* ان يكون الهدف من دراسة التاريخ عامة ، عقد المقارنات بين الماضى والحاضر واستخلاص الدروس المستفادة والعبرة من الاحداث فى تتابعها وتطورها ، بما يساعد على دعم مشاعر الانتماء والولاء ، والاعتداد برصيدنا من التراث ، دون ان يتعارض ذلك مع السعى للتخلص من سلبيات النزعات المحافظة ، ومثالب التعلق المفرط بأمجاد

سابقة ، تعوق حركتنا نحو التطوير والتحديث ومواكبة العصر .

* كما يجب أن يحتل تاريخ العلوم عند العرب ، مكانته الجديرة به ، فى برامج الدراسة ، جنبا الى جنب مع تاريخ الحضارة البشرية العامة وتطويرها .

رابعا : فى المبادئ والقيم الاصيلة :

ان تراثنا عامر بالكثير من المبادىء والمفاهيم والقيم التى نحن فى اشد الحاجة الى الحفاظ عليها ، كما أن نظامنا التعليمى كان الى عهد ليس ببعيد ، يمتاز بصفات وسمات افتقدناها ، ولابد لنا من العمل على بعثها من جديد .

ودعما للتحولات الديمقراطية الجارية نوصى بما ياتى :

* التاكيد على التوجيه الانسانى لعملية التعليم بحيث يصبح التركيز على الانسان اكثر منه على المادة الدراسية ، وأن يكرس النظام بادواته ووسائله ، وامكاناته ، لخدمة المنتفع الوحيد المقصود ، وهو المواطن الذى نريد تكوينه فى مناخ من الحرية ، كمفهوم اساسى فى حياة الانسان .

* الاهتمام بتنمية العقل واتباع الاسلوب العلمى فى التفكير ، وهذا يقتضى اقامة العملية التعليمية على أساس من مواجهة عقلية للظواهر ، والمواقف والمشكلات من أجل فهمها ، والعمل على حلها عن طريق الحوار ، والنقاش ، والاقناع ، والتفكير الحر ، وليس عن طريق التلقين ، أو الحفظ ، والاستظهار فحسب .

* العمل بما يحض عليه الدين من طلب العلم من المهد الى اللحد ، وهى وصية تتجسد فى عصرنا الحاضر فى مفهوم التربية المستمرة .

* احياء ما افتقدناه حاليا فى نظامنا التعليمى من سمات ومميزات لها أثرها العميق فى تكوين الدارسين ، كانت سائدة فى المناخ المدرسى حتى الماضى القريب ، وخاصة الامور الآتية :

- العودة الى نظام الامتحانات العملية ، فى المواد العلمية (فيزيقا ، كيمياء ، ميكانيكا) والمواد الفنية والعملية ، وتخصيص درجه خاصة لهذا الامتحان .

- احياء الامتحان الشفوى فى اللغة العربية ، واللغات الاجنبية ، وحساب اثره فى تقويم مستوى التلاميذ .

- بعث الاهتمام بمدارس ومناهج تربية البنات ، والثقافة النسوية ، فى مجال الاقتصاد المنزلى وعلوم وفنون التدبير ، ورعاية الطفل ، وصحة الاسرة وغير ذلك من مستلزمات الامومة الصالحة .

- احياء الاهتمام بالنشاط المدرسى الذى كان متمثلا فى الفرق الرياضية ، والتمثيل ، والخطابة ، والحوار والمناقشة ، والجمعيات الفنية ، والرحلات الهادفة وغيرها ، مما يعتبر اساسا فى التربية المتكاملة .

- السعى الجاد لاعادة اليوم المدرسى الكامل فى جميع المدارس .

- العودة الى ما كان سائدا فى المحيط المدرسى ، من الحرص على توقير العلم والمعلم ، واحترام النظام المدرسى ، والانضباط ، والالتزام بالتقاليد المدرسية الاصلية .

تلك بعض المعالم الاصيلة فى نظامنا التعليمى منذ نشاته ، سواء فى التعليم الرسمى أو التعليم الاهلى . والتى ظلت تكون جزءا من سماته حتى الماضى القريب ثم افتقدنا البعض منها - فى العقود الاخيرة - ونامل ان تحرص الاجهزة المسئولة عن ادارة التعليم وتوجيهه ، على تاكيد اهمية ما سبق الاشارة اليه من انظمة واساليب والعمل على احيائها ودعمها ، والحفاظ عليها ، بحيث تستمر طابعا يتميز به التعليم المصرى على مر العصور - وتظل عنصرا اساسيا فى تكوين الشخصية المصرية .

القسم الثانى - فى مجال التحديث :

أولا - من حيث الفلسفة والاهداف :

اما عن التحديث فى التعليم - فى اهدافه وفى محتواه وفى اساليبه - فهو أمر حتمى ، تفرضه التطورات المتلاحقة فى مختلف ضروب الحياة ، والاكتشافات والاختراعات المتعاقبة ، فى مجالات العلوم والصناعة ، وما جاءت به الثورة الالكترونية والتطبيقات التكنولوجية ، من انجازات ، واستخدامات مذهلة .

وان تعدد وسائل الاتصالات الحديثة بين مختلف انحاء العالم ، وسرعة نقل المعلومات وتخزينها ، واسترجاعها . كل ذلك يحتم على مؤسسات التعليم ، ان تفتح ابوابها ، لتعريف الدارسين فيها ، بالفكر التربوى المعاصر ، وبكل جديد فى مختلف العلوم والفنون ، وبالاساليب والانظمة المستحدثة فى مختلف شئون الحياة العصرية .

وهنا يبرز دور المسئولين عن ادارة التعليم ، وتخطيطه وتوجيهه ، فى مقدرتهم على حسن الانتقاء والاختيار ، من بين تلك المستحدثات ، فيما تاخذ به ، وتضيفه الى نظمها المتبعة – وما ترفضه وتستبعده ، مما يتعارض مع تراثها ، وتقاليدها ، ومقومات شخصيتها وطابعها الاصيل .

ومن الامثلة الجديرة بالذكر فى هذا المقام ، ما جنح اليه التعليم الازهرى ، من الترحيب بادخال العلوم الحديثة ، وضمها الى مناهج الدراسة فى معاهده ، وافساح المجال للعلوم الطبيعية والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى ، والرياضيات ، واللغة الاجنبية وغيرها . دون انقاص من الاهتمام بمقرراته الاصيلة فى فقه اللغة واصول الدين ، والعلوم الشرعية ، والدراسات الاسلامية . كما تم تحديث جامعة الازهر ، بانشاء الكليات الجديدة فى الطب والهندسة والزراعة ، وغيرها – مع الحفاظ على الكليات الاصيلة فى اللغة العربية ، واصول الدين والشريعة . ومن المظاهر الحميدة فى التحديث فى قطاع التعليم الازهرى افساح المجال لتعليم البنات ، بعد أن كان التعليم الازهرى مقصورا على تعليم الذكور فقط .

ومن مظاهر التحديث فى التعليم المصرى عامة – ادخال المواد الدراسية التى تعنى بتنمية الذوق ، والتربية الجمالية ، مثل الموسيقى ، والفنون الزخرفية ، والرسم والنحت والتصوير ، وغيرها من ألوان الفنون الجميلة . دون اخلال بمحتوى الخطة الدراسية الاصلية .

تلك بعض النماذج الطيبة التى يجدر الاقتداء بها ، بحيث تستطيع المؤسسات التعليمية أن تواكب الركب الحضارى الحديث والفكر التربوى المعاصر ، دون اغفال أو اهمال لسماتها الاصيلة .

ثانيا : من حيث البنية والانظمة الداخلية :

* نظرا لتعدد نوعيات المدارس فى مرحلة الالزام – من مدارس رسمية عامة ، ومدارس ازهرية ، ومدارس اللغات الاجنبية – ومدارس خاصة متنوعة . فقد اصبحت الضرورة ، تقتضى مراجعة المناهج والمقررات الدراسية فى كل هذه النوعيات ، بهدف توفير قدر مشترك من الدراسات الاصيلة فى كل تلك المدارس ، وتوحيد الاساس الثقافى والعلمى لجميع الناشئة ، فى اللغة القومية ، والتربية الدينية ، ومواد الاتصال ، والتربية الوطنية والعلوم الاجتماعية .

* وحيث ان نظرية « العلم للعلم » قد حل محلها العلم لخدمة المجتمع ، والعلم للتنمية الشاملة – فقد اصبح من الواجب تحديث نظم القبول فى مراحل التعليم المختلفة ، بحيث تقوم على أساس من مبادئ التوجيه والارشاد وعلى القدرات والميول المتباينه للدارسين ، وعلى أساس احتياجات التنمية الشاملة فى البيئة والمجتمع – وليس على مجرد مجموع الدرجات فى الامتحان فقط .

* وضع سلم للتدريب ، يتلاحم فيه التعليم والعمل ، والممارسة العملية – ويكون هذا السلم موازيا للسلم التعليمى فى مراحله المعروفة ، لضمان اعداد وتخريج العمالة المؤهلة علما وعملا ، للقيام بمختلف الانشطة اللازمة والمتجددة لتنمية المجتمع .

* التحول التدريجى ، من النمطية السائدة فى النظم الحالية ، الى نماذج بديلة ، تتسم بالمرونة ، وحرية الحركة راسيا وافقيا ، بين انواع التعليم وتنويع المناهج والانشطة التعليمية طبقا للبيئات المختلفة .

* التمهيد لتحقيق فكرة التربية المستمرة مدى الحياة ، وتوفير فرص التعليم الذاتى وأساليبه الحديثة .

ثالثا : فى مجال المناهج والكتب الدراسية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية :

* لمواجهة التطورات والتغيرات المتتالية فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، يلزم التفكير فى اضافة مقررات جديدة وانشطة تعليمية حديثة ، تهيئ الطلاب ، للتعرف على التطورات أولا

فلولا ، وتمكنهم من مواكبة الاكتشافات العلمية المتلاحقة ، واستخدام التكنولوجية الحديثة ، وما جاءت به الثورة الالكترونية من أجهزة وأدوات .

* ان الكتاب المدرسى الحالى ، ومحتواه القائم على تجميع المعلومات ، وسرد الحقائق الثابتة ، مصيره ان يختفى – وسيحل محل هذا الكتاب التقليدى « دليل المعلم » – و « دليل للمتعلم » فى كيفية استخدام الادوات والوسائل الحديثة فى التعليم الذاتى ، – واكتساب المعرفة بالمجهود الشخصى .

* المبادرة بادخال الوسائل الحديثة التى تستخدم فى تعليم الاعداد الكبيرة للتغلب على مشكلة ارتفاع الكثافات فى قاعات الدرس ، مثل الاشرطة المسجلة والفيديو ، – وأجهزة الكمبيوتر ، – والآلات الحاسبة والمختبرات اللغوية ثم التعليم بالمراسلة ، والجامعة المفتوحة بالنسبة للكبار ... الخ .

* التنسيق الدقيق ، بين أجهزة التعليم وأجهزة الاذاعة والتليفزيون للافادة من امكاناتها الهائلة فى خدمة التعليم والثقافة ، ونشرها على نطاق واسع .

* التفكير فى صيغ جديدة غير تقليدية ، وأساليب مبتكرة ، لتعليم الجماهير ، والتخلص من الانماط القديمة المعوقة .

رابعا : فى الادارة التعليمية :

* ان الحاجة اصبحت ماسة الى الاستفادة من النظم الحديثة ، لجمع المعلومات والبيانات – والاحصاءات – وتوثيقها ، وتصنيفها ، وتبادلها ، واسترجاعها – والى التعرف على ما يمكن ان تقدمه من امكانات لتسهيل العمليات الادارية المختلفة – والاخذ بمفاهيم الادارة العلمية الحديثة واساليبها .

* مواصلة الانفتاح على العالم الخارجى ، لتبادل الخبرات ، والتعرف على احدث الممارسات ، فى تخطيط التعليم وادارته مع استئناف البعثات الخارجية للمديرين والموجهين ، لمتابعة كل جديد فى أساليب التعليم ، حتى يمكن مواصلة التطور والتحديث .

واخيرا – تلك بعض الامثلة : فى مجال التحديث ، الذى سيظل مفتوحا ومستمرا الى أمد بعيد – وما دامت المجتمعات ، عرضة للتغير والتطوير وما دام العقل البشرى قادرا على الابتكار والاختراع والابداع وهكذا ، فيجب على التعليم ان يكون فى حركة ديناميكية مستمرة – لمواجهة عالم دائب الحركة والتغيير ، ويجب على المسئولين عن ادارة التعليم وتوجيهه – ومتابعة التطورات العالمية فى المجالات المختلفة ، واختيار اصلح المستحدثات لمواكبة الركب الحضارى وعدم التخلف أو الجمود مع الحفاظ على التراث والمقومات الاصيلة ، فى النسيج الاجتماعى المصرى وما جاءت به الرسالات السماوية .

تطوير خطة الدراسة
ونظام الامتحان
بالثانوية العامة

تقديم :

كان الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة على الدوام مطمح الكثرة الغالبة من الطلبة وأولياء امورهم ، باعتبار ان هذه المدارس تشكل حلقة هامة تؤهل للدراسة الجامعية وتكفل فرص الترقى التعليمى والاجتماعى للمتخرجين فيها .

ولقد ترتب على ذلك قيام مشكلة اصبحت مزمنة فى العملية التعليمية ، ذلك انه قد اصبح النجاح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ، بمجموع مرتفع هو الشغل الشاغل للاسرة المصرية مما يلقى على الطلاب وأولياء امورهم اعباء نفسية واجتماعية واقتصادية مرهقة ، تزداد عاما بعد عام . كما يلقى على التعليم الجامعى اعباء ثقيلة امام ضغوط أولياء الامور ، لالحاق ابنائهم بالكليات الجامعية التى يطلبونها .

اصل المشكلة :

وترجع اصول هذه المشكلة الى اوائل القرن الحالى ، حين وضعت السلطة الاجنبية – المسيطرة على شئون التعليم ، بل وعلى مفهوم غايات

العملية التعليمية فى مجملها نظاما خاصا جعل الغاية من المدرسة الثانوية ان تزود البلاد بمن تحتاجهم من المتعلمين تعليما يقف عند حدود هذه المرحلة ، وتقسيم اولئك المتعلمين الى فئتين – احداهما تتخذ ما اصبح يعرف « بالجانب الادبى » فى تحصيل المعرفة ، والاخرى تتجه بالتلاميذ الى تحصيل « الجانب العلمى » دون ربط بين الجانبين .

وكانت وظيفة المدرسة الثانوية فى ذلك العهد ان تعد التلاميذ لتولى وظائف الجهاز الحكومى ، فتجمع التلاميذ فى الصفين الأولين منها ، ثم يقسم التلاميذ الى قسمين هما «القسم الادبى» و « القسم العلمى » وكان ذلك يحدث فى سن تقع بين ١٤ – ١٥ عاما (فى ذلك الوقت) اى فى سن مبكرة تنتهى عندها مرحلة « وحدة المعرفة » وتكاملها التخصصى فى المعرفة وهو تخصص لا يجوز ان يبدأ فى مرحلة لا يصلح فيها الناشئ ان يختار طريقه على مسار المعرفة ، بل فى مرحلة تبستر تكوين المتعلم ، بل تنتهى الى قسمة الجيل الناشئ الى فئتين لم تأخذ اى منهما بالقدر الذى يتم معه الفهم التبادل لجانبى المعرفة (الادبى) و (العلمى) مما انتهى بالمدرسة الثانوية الى الانقسام بل وشئ كثير من الانفصام المعرفى بين التلاميذ ، واحيانا بين اعضاء هيئة التدريس الجامعى المتقدم .

بل انه لا مثيل له فى مدارس انجلترا التى فرض علينا رجالها الذين سيطروا اكثر من عقدين فى مطلع هذا القرن ، نظام التشعيب والتخصص المبكر الذى لم تعرفه المدرسة الثانوية البريطانية فى يوم من أيامها ، حيث كان التلاميذ يدرسون حتى مرحلة الحصول على الثانوية العامة دراسة تجمع بين الناحيتين الادبية والعلمية وتضمن وحدة المعرفة فى مرحلة التكوين ثم ينتهى الامر فى السنة الاخيرة من الدراسة الثانوية وخلال سنة بعدها (وقبل دخول الجامعة) الى اتساع مبدأ الاختيار – فيختار كل طالب مجموعة من المواد بعضها (ادبى) وبعضها الآخر (علمى) ثم يؤدى امتحان ما اصبح يسمى « بالمستوى المتقدم » ليتقدم بها الى القبول بالجامعات .

هدف المدرسة الثانوية العامة ، ووظيفتها فى سلم التعليم المصرى :

لقد ظل هدف المدرسة الثانوية العامة موضع جدل فترة غير قصيرة فى النصف الاول من القرن الحالى . فهل تمثل المدرسة الثانوية العامة مرحلة تحضيرية لاعداد الطلبة المقيدين بها للالتحاق بالكليات الجامعية فحسب ؟ ام انها تمثل مرحلة منتهية ، تقع بين نهاية سلم التعليم العام ، وبداية التعليم العالى المتخصص ؟ وان عليها ان تعد طلابها اعدادا متكاملا ، وتزودهم بانواع العلوم النظرية ، والفنون العملية والتطبيقية التى تهيئهم للانخراط فى الحياة العملية ، أو الالتحاق بالمعاهد الفنية ، وسد بعض احتياجات المجتمع من العمالة الفنية المتوسطة ، للقيام بالانشطة المختلفة ، اذ لم تتح لهم فرص الالتحاق بالكليات الجامعية .؟

لمحة تاريخية :

لقد ظلت المدرسة الثانوية العامة ، ونظم الدراسة بها ، وامتحاناتها مشكلة قائمة طوال الاربعين سنة الاخيرة . وظهرت فى صورة حادة تقلق الطلاب ، وأولياء امورهم ، منذ بدأ تقرير المجانية فى التعليم الثانوى ، بمقتضى القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ .

– فقبل عام ١٩٥٠ ، لم تكن هناك مشكلة ، بسبب قلة عدد الطلاب القادرين على دفع مصروفات المدرسة الثانوية العامة ، وبسبب اتساع الاماكن فى الجامعات والمعاهد العالية لقبول جميع الناجحين فى امتحان الشهادة الثانوية .

ثم بدأت المشكلة تزداد تعقيدا ، بعد التوسع فى المدارس الثانوية العامة المجانية ، وبعد تقرير مجانية التعليم الجامعى عام ١٩٦٢ .

– لقد ترتب على مجانية التعليم ، أن اشتد الضغط على الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة للحصول على الشهادة الثانوية ، باعتبارها المؤهل الوحيد لدخول الجامعات والمعاهد العالية . وهنا بدأ السباق للحصول على أكبر مجموع للدرجات ، واستقر نظام التنسيق ، لتوجيه الطلاب الى الكليات المختلفة بحسب المجموع الكلى للدرجات الحاصلين عليها ، وتوزيعهم آليا ، دون مراعاة للميول والقـــدرات الخاصة ، أو المواد المناسبة لطبيعة الدراسة فى كل كلية ، وغير ذلك من الاعتبارات الأخرى ، ودون محاولة لعلاج المشكلة من جذورها ، وحقيقة الأمر أن المشكلة الآن تكمن فى تحديد أهداف المدرسة الثانوية العامة ورسالتها ، ووظيفتها التعليمية والاجتماعية .

– وبالاضافة الى التجربة الاولى التى اعقبت اصلاح الدراسة الثانوية ، وظهور نظام شهادة الثقافة العامة بعد السنة الرابعة من الدراسة الثانوية ، ثم شهادة التوجيهية ، بعد السنة الخامسة (فى عام ١٩٣٨) فقد جاءت اربع محاولات ، جديرة بالذكر فى هذا الصدد :

المحاولة الاولى : فى عام ١٩٤٩ – عندما تم التوسع فى مجانية التعليم الابتدائى ، بعد نداءات « الدكتور طه حسين » عن حق المواطن فى التعليم كالماء والهواء ، برز الاتجاه بأن المدرسة الثانوية العامة يجب أن تعد طلابها ، للحياة العملية ، والخدمة العامة الى جانب اعداد القادرين عقليا منهم ، للالتحاق بالتعليم العالى .

وصدر القانون رقم ١٠ لسنة ١٩٤٩ ، والذى تضمن ، لأول مرة ، شعبة ثالثة ، الى جانب شعبتى العلوم والآداب واطلق عليها « الشعبة العامة » والتى تتضمن خطة الدراسة بها مواد عملية وفنية ، متنوعة (فنون ميكانيكية وكهربائية . فنون زخرفية وتطبيقية . رسم وتصوير . اقتصاد منزلى . مواد تجارية واعمال مكتبية . الخ) وخصص لها ٨ ساعات اسبوعيا فى خطة الدراسة .

وتم تنفيذ هذا القانون لمدة عام دراسى واحد ، تم ألغى بتغير الوزارة .

المحاولة الثانية : فى الخمسينات قررت وزارة المعارف تخصيص ساعتين اسبوعيا لمادة « الهوايات » فى الصفين الاول والثانى الثانوى لممارسة بعض الانشطة الجارية فى الحياة العملية ، الى جانب الدراسات النظرية والاكاديمية المقررة فى الخطة ، ثم امتدت دراسة المجالات العملية والفنية حتى الصف الثالث ، فى بعض المدارس التجريبية . ولكن هذه المحاولة لم تستمر طويلا بسبب عدم ضم الدرجة الحاصل عليها الطالب فى هذه المادة الى المجموع الكلى لامتحان شهادة الثانوية العامة .

المحاولة الثالثة :

ظهرت بعد انشاء نظام امتحان الثانوية الدولية ، فى عام ١٩٦٥ فى جنيف ، واعترف الكثير من الدول بهذا النظام الذى يقوم اساسا على مبدأ الاختيار بين المواد ، طبقا لرغبات الطلاب وميولهم ، مع تحديد بعض الاختيارات لمقابلة احتياجات الدراسة الجامعية ، وفى الوقت نفسه اعداد الطلاب للحياة العملية ، كما يهيئ الفرصة للتزاوج بين الثقافة العلمية الاكاديمية ، والثقافة الفنية والمهنية . مثل (الدراسات الالكترونية والفنون الجميلة ، والرسم والتصوير ، والفنون التطبيقية ، واشغال البلاستيك . الخ)

ولقد صدر قرار المجلس الاعلى للجامعات رقم ٢٨ فى ١٥ /٧ / ١٩٧٠ باعتبار شهادة البكالوريا الدولية ، احدى الشهادات التى تؤهل حاملها للقبول بالجامعات والمعاهد العليا فى مصر ، شريطة استيفاء المواد المؤهلة للقبول فى كل كلية أو معهد عال بجمهورية مصر العربية .

ولكن رغم الاعتراف بشهادة البكالوريا الدولية ، وبشهادة (G . C . E) الانجليزية وقبول حامليها بالجامعات والمعاهد المصرية فان نظم الدراسة بالمدارس الثانوية العامة المصرية ، لم تتأثر بهذه الأنظمة الدولية ، وظلت خطة الدراسة فى مدارسنا تتسم بالجمود ، والنمطية دون تطوير أو تحديث يذكر .

المحاولة الرابعة : تصدى المجلس القومى للتعليم منذ انشائه لهذه المشكلة وتناولها بالدراسة والمناقشة – ففى الدورة الثالثة لانعقاده ، (فى عام ١٩٧٦) بحث المجلس هذه المشكلة ، وانتهى الى التوصيات الآتية :

- تطوير الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، بحيث تصبح مرحلة منتهية ، تؤهل الدارسين فيها للعمل ، والاسهام فى مجالات الانتاج والخدمات ، اذا لم تتح لهم فرص الالتحاق بالجامعات أو بمعاهد التعليم العالى .
- تحقيق المرونة فى الخطط الدراسية ، والمناهج ، لمواجهة الفروق الفردية ، والاتجاهات والميول الخاصة للطلاب .
- ان تستطيع المدرسة الثانوية العامة ، بوضعها الجديد ، ايجاد توازن بين المقررات الاكاديمية ، والتقنية والعملية – لمقابلة احتياجات المجتمع ، ولتهيئة الدارسين فيها ، الى منافذ ، ومسالك خارج الكليات الجامعية .

* تيسير نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة ، وتبسيطه ، حتى يمكن ازالة ما يصاحبه من آثار على الطلاب ، وأولياء أمورهم .

* ضرورة الحد من الانفصالية الحالية بين القسمين ، العلمى بفرعيه ، والأدبى ، اذ ان ذلك يحول دون التكوين المتكامل للتلميذ اليافع فى تلك المرحلة . فضلا عن أنه يؤدى الى تخصص فى تكوين الطلاب قبل الاوان ، وعلى نحو لايكاد يكون له نظير فى الخارج .

وفى ذات الاتجاه ، نص قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعمول به حاليا ، فى مادته الاولى على :

(تزويد الطالب بالقدر المناسب من القيم ، والدراسات النظرية والتطبيقية ، والمقومات التى تحقق انسانيته ، وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته ، والاسهام بكفاءة فى عمليات وأنشطة الانتاج والخدمات ، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى ، من أجل تنمية المجتمع ، وتحقيق رخائه وتقدمه) .

وقد اكدت المذكرة الايضاحية ، لقانون التعليم العام ، تحديد اهداف مرحلة التعليم الثانوى ، بنوعيه العام والفنى ، أن :

« من أبرز ما تضمنه القانون فى هذا المجال ، تحديد اهداف كل من النوعين :

فالتعليم الثانوى العام ، يهدف الى اعداد التلاميذ للحياة جنبا الى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى ، أو المشاركة بكفاءة فى الانتاج والخدمات . وعلى اساس ان تكون مواد الدراسة مقسمة الى مواد اساسية لجميع الطلاب ، ومواد اخرى للاختيار من بينها ، وفق استعدادات الطالب ، وقدراته وميوله .

حتمية التطوير :

انطلاقا من هذه المبادئ الحاكمة ، فى توجيه الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة والتى يؤيدها المجلس القومى للتعليم ، ووزارة التربية والتعليم – يتحتم الأخذ بنظام الاختيار بين المواد الدراسية ، بدلا من نظام التشعيب الحالى ، وبحيث يجمع الطالب بين المواد النظرية والاكاديمية ، وكذلك بين المواد الادبية والمواد العلمية (بما فيها الرياضيات) لتحقيق الأهداف التى سبق توضيحها .

ولا جدال فى أن خطة الدراسة الحالية يؤخذ عليها انها لا تستجيب الى الاهداف والمبادئ التى سبق الاتفاق عليها . حيث ان نظام التشعيب القائم ، يصب الطلاب فى ثلاثة قوالب موحدة (علوم – رياضيات – آداب) – دون إتاحة الفرص الكافية ، لمراعاة الفروق الفردية ، والاتجاهات ، والميول ، والاستعدادات الخاصة لدى الطلاب ، فضلا عن ان النظام الحالى يبدأ فيه « التخصص » فى سن مبكرة (بعد السنة الأولى الثانوية) قبل ان يكون التلميذ قد اكتمل تكوينه العام .

كما يلاحظ ان خطة الدراسة الحالية لا تعنى بتدريس المجالات الفنية أو العملية والتطبيقية بقدر كاف يسمح بتهيئة خريجى المدرسة الثانوية العامة للمشاركة فى مجالات الانتاج والخدمات ، أو الالتحاق بمعاهد اعداد الفنيين ، أو كليات الفنون الجميلة والتطبيقية وغيرها .

ويجدر الاشارة الى أن خطة الدراسة ، والمواد المقررة بها ، ظلت دون تغيير يعتد به ، طوال الاربعين سنة الماضية ، بالرغم مما طرأ على الانشطة البشرية فى العقود الاخيرة ، من تغيرات ، ومستحدثات متنوعة ، تتطلب تعريف طلاب المدرسة الثانوية بها ، وتدريبهم عليها ، لكى يستطيعوا الاسهام فى الحياة العصرية عن وعى وبصيرة .

وهكذا ، فلا مناص من احداث تغيير جذرى فى نظم الدراسة وخططها بالمدرسة الثانوية العامة لمواجهة متطلبات الدراسة بالكليات الحديثة ، ونظم القبول الجديدة بالجامعات ولمواكبة المستحدثات المعاصرة فى الانشطة المختلفة ، وتوسيع فرص الاختيار والتنمية امام الدارسين .

التوصيات

فى ضوء ما سبق بيانه عن المبادئ الحاكمة فى توجيه نظم الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، والآراء التى سبق توضيحها حول تاكيد الأخذ بنظام الاختيار بين المواد لما يتميز به عن نظام التشعيب الحالى .

وفى ضوء التوصيات التى أقرها المجلس القومى للتعليم فى دوراته السابقة (٧٦/ ١٩٧٧) - (٨٠/ ١٩٨١) وما نص عليه قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ - عن أهداف المدرسة الثانوية العامة ورسالتها .

وفى ضوء ما أقره المجلس الأعلى للجامعات اخيرا عن نظم القبول وأهمية المواد المؤهلة للدراسة فى مختلف الكليات ، وبعد تدارس الموضوع فى كل من شعبة التعليم العام وشعبة التعليم الجامعى ، يوصى المجلس بما يأتى :

أولا : توصيات خاصة بنظام الدراسة والامتحانات :

* العدول عن نظام التشعيب الحالى فى المدرسة الثانوية العامة ، والأخذ بنظام الاختيار بين المواد الدراسية فى الصف الثالث فقط .

* تكون الدراسة فى الصفين الاول والثانى عامة وموحدة وشاملة لجميع المواد واللغات التى تدرس حاليا بمافى ذلك المواد التكوينية وغيرها مما يدرج فى خطة الدراسة ، ويكون تدريس المواد وتقويم الطلاب وفقا للقواعد التى تضعها وزارة التربية والتعليم وتكون مسئولة عنها فى مدارسها ، وفى غيرها من المدارس الاجنبية التى يشملها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

* ان توجه الخطة مزيدا من العناية لتدريس مقررات واجزاء من مقررات متنوعة ، ومتجددة فى المجالات العملية ، والفنية (صناعية ، زراعية ، تجارية ، فنون جميلة وتطبيقية .) وان تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة لتدريس هذه المواد .

* تنتهى دراسة المواد التكوينية للطالب بامتحان النقل فى نهاية الصف الثانى - ولا يتابع الطالب دراستها فى الصف الثالث ، فيما عدا التربية الدينية ومادة اخرى تكوينية اختيارية .

* تقتصر الدراسة فى الصف الثالث على اللغة العربية واللغة الاوربية الاولى واللغة الاوربية الثانية ، والتربية الدينية ، وست مواد ، يقوم الطالب بمتابعتها وذلك وفقا لما يلى :

- عدد ثلاث لغات مشتركة اجبارية على جميع الطلاب هى اللغة العربية واللغة الاوربية الاولى واللغة الاوربية الثانية بالاضافة الى التربية الدينية التى تعد مادة نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها الى المجموع .

- عدد (٦) مواد من بين المواد الاتية ، وما يستجد من مواد اخرى تضاف الى خطة الدراسة :

× فيزياء
× كيمياء
× فلسفة ومنطق وعلم نفس
× احدى المواد العملية والفنية
× رياضيات (ورقة واحدة أو اكثر بمجموع واحد) .
× تاريخ طبيعى (ورقة واحده أو اكثر بمجموع واحد) .
× تاريخ
× اقتصاد واجتماع

وهذه المواد العشر تعتبر مواد مقررة للحصول على شهادة الثانوية العامة وفقا لنسبة النجاح التى تحددها لكل مادة وزارة التربية والتعليم بتوجيه من المجلس الاعلى للجامعات وبحيث لا يقل النجاح فى كل مادة عن ٥٠٪ من نهايتها العظمى .

- يراعى فى اختيار المواد الست (غير اللغات والتربية الدينية) المؤهلة للحصول على الشهادة الثانوية العامة ان يكون من بينها مادة واحدة على الاقل من مواد العلوم ، ومادة واحدة على الأقل من بين المواد الأدبية ، وينظر مستقبلا فى امكان وجوب اختيار مادة واحدة من بين المواد العملية الفنية .

- كما يراعى ان يكون اختيار الطالب للمواد الست وفقا لنظام المجموعات المؤهلة للقبول بكليات الجامعة وفقا لما يقره المجلس الاعلى للجامعات مسبقا وقبل سنة كاملة من بدء الدراسة بالسنة الثالثة بالمدارس الثانوية .

- يكون لكل من المواد المقررة للحصول على الشهادة الثانوية العامة مائة درجة كنهاية عظمى موحدة لكل المواد ماعدا اللغة الاوربية الثانية فيكون لها خمسون درجة كنهاية عظمى .

- تحدد وزارة التربية والتعليم النهاية الصغرى للنجاح فى كل مادة

من مواد امتحان شهادة الثانوية العامة ويحدد المجلس الاعلى للجامعات النهاية الصغرى المطلوبة فى المجموع الكلى للتقدم للقبول فى الكليات الجامعية .

* ويوصى المجلس بأنه اذا رأى المجلس الأعلى للجامعات ان تفرد بعض كليات الجامعة مواد بعينها (من بين المواد المؤهلة للقبول فى بعض الكليات) يكون لها وزن اضافى فإنه ينبغى ألا يزيد الوزن الاضافى على ٥٠ ٪ من الدرجة التى حصل عليها الطالب فى نفس المادة .

* يوصى المجلس القومى للتعليم بأن تتدرج الوزارة فى تطبيق نظام الاختيار بين المواد ، وان يكون احلال نظام الاختيار محل نظام التشعيب الحالى تدريجيا بحيث يسمح بفترة تداخل بين النظامين لمدة ٤ سنوات (ابتداء من عام ١٩٨٦ الى عام ١٩٨٩) ويسمح بثلاث سنوات اخرى للتصفية – بحيث انه بعد انقضاء ٧ سنوات من سنة بدء التطبيق ، لا يسمح بالامتحان فى الثانوية العامة الا طبقا لنظام الاختيار ، وذلك اعتبارا من امتحان عام ١٩٩٢ .

* يوصى المجلس بان تبدأ وزارة التربية والتعليم بتطبيق نظام الاختيار مع التلاميذ المقبولين بالسنة الأولى بمدارس اللغات والمدارس الاجنبية التى تشرف عليها الوزارة فى سبتمبر ١٩٨٦ ، وان تتدرج الوزارة بالتطبيق فى المدارس الاخرى ابتداء من الطلاب المقبولين بالسنة الاولى عام ١٩٨٧ / ١٩٨٨ .

* وكذلك ان تراعى وزارة التربية والتعليم إعداد المجموعات الدراسية التى تشمل المواد الست ، فى كل من مدارسها ، والمدارس التى تشرف عليها ، وفقا لما تتسع له امكانات كل مدرسة من حيث المبانى والمرافق ، وهيئة التدريس والهيئة الفنية المعاونة ، وعلى اساس ان يكون اليوم الدراسى فى الصف الثالث ، فى جميع المدارس يوما كاملا وذلك الى ان يتيسر تطبيق اليوم الكامل فى جميع الصفوف .

واخيرا يحرص المجلس على التاكيد على أمر هام هو أن توحيد أسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة على مستوى الجمهورية ، هو احد المبادئ والشروط الاساسية لضمان الحفاظ على مستوى تعليمى موحد لجميع الطلاب المنتهين من التعليم العام .

نظام التعليم بالمراسلة

مقدمة :

نشأ اسلوب التعليم بالمراسلة كصورة تربوية من صور تعليم الكبار لمواجهة بعض نواحى القصور فى العملية التعليمية أو بعض المشكلات التى ترتبت على نقص المعلمين والمدربين والمنشآت التعليمية والمعدات التى يتطلبها التعليم التقليدى . وقد عاون على تطوره حديثا التقدم التكنولوجى وتعدد وسائل الاتصال بالجماهير .

وقد اصبح التعليم بالمراسلة وسيلة فعالة لتلبية مطالب الكثيرين ممن لاتتاح لهم وسائل التعليم بالطرق العادية بسبب ظروفهم أو وجودهم فى مناطق بعيدة عن مصادر التعليم . ولقد حقق التعليم بالمراسلة نجاحا فى تعليم بعض الطلبة المنتظمين فى مراحل التعليم العام ، الى جانب دوره فى تعليم الكبار .

وفى كثير من بلاد العالم المتقدم والعالم النامى اثبت التعليم بالمراسلة قدرته على مواجهة الحاجات التعليمية للراغبين فى استكمال تعليمهم ، وللموظفين والمهنيين والفنانين وغيرهم من الفئات التى تتطلب أعمالهم الاتصال المستمر بكل ما هو جديد (فى مجال مهنتهم) فى هذا العصر الذى يتسم بالانفجار المعرفى . كذلك فان الحياة المعاصرة اتاحت العديد من فرص اوقات الفراغ ، كما احدثت تغييرات فى أساليب العمل ، مما يتطلب المزيد من التعليم والتدريب . بالاضافة الى أن مصر بحاجة الى تطوير برامجها فى تعليم الكبار وتوسيع مساحاتها ،

والافادة من الخبرة الدولية فى هذا المجال .

ودراسة هذا الموضوع يمكن ان تكون عونا للقائمين على تعليم الكبار ، ويمكن ان يزود المجلس الاعلى لتعليم الكبار ومحو الامية بمادة مدروسة وأفكار يستفاد منها فى اتاحة فرص جديدة ملائمة لتنويع مفيد فى برامج تعليم الكبار .

مفهوم التعليم بالمراسلة :

ثبت ان الكبير – فى الاطار الاجتماعى – لديه من العلاقات والتفاعلات والخبرات ما يجعل تعلمه ذاتيا شيئا ذا جدوى اذا وجد معاونة فى تنظيم هذا التعلم الذاتى ، مع مراعاة حريته فى الاختيار وخصائصه النفسية والعقلية والاجتماعية وشعوره بوظيفة محتوى التعليم الذى يقدم له وقيمته .

والتعلم الذاتى البحت يختلف فى مفهومه عن التعليم بالمراسلة الذى يتسم بالمسئولية التعليمية من جانب معهد أو مؤسسة أو هيئة تقدم هذه الخدمة بطريقة منظمة . فالفرق بين التعليم بالمراسلة والدراسة المنزلية يتوقف – بناء على هذا التعريف – على درجة الاتصال بين المعلم والدارس من جهة ، وعلى درجة التنظيم والمتابعة واستمرارية الاشراف التعليمى والتقويم من جهة أخرى .

الحاجة الى التعليم بالمراسلة :

يتجه كثير من المربين الآن الى أن التعليم بالمراسلة هو احدى الوسائل التى تتيح التعليم للذين لا يجدون غيره وسيلة لتلقى ما يحتاجون اليه من تعليم .

وقد ظهرت الحاجة الى التعليم بالمراسلة منذ القدم ، فتمثلت فى رسائل « افلاطون » لتلميذه « ديونيسيوس » وفى خطابات العالم الرومانى « بلينى الكبير » الى ابن أخيه « بيلينى الصغير » .

كما ظهر فى مجال التعليم بالمراسلة رواد فى العصور الحديثة من أمثال « شارل توسان » الفرنسى ، و« لانجتشيدت » الالمانى و «توماس ونستر » فى الولايات المتحدة ، « جوزيف نايب » فى بريطانيا وغيرهم . كما ظهرت مؤسسات رائدة لهذا النوع من التعليم فى مختلف بلاد العالم منذ القرن الماضى كمدرسة تعليم اللغات فى برلين عام ١٨٥٦ ، ومدارس المراسلة الدولية فى « سكرانتون » بالولايات المتحدة عام ١٨٩١ ، وشعبة التعليم بالمراسلة فى جامعة « شيكاغو » ومدرسة « ولزى هول » فى انجلترا ، بالاضافة الى مدارس المراسلة التى قامت فى استراليا وكندا والاتحاد السوفيتى والهند وغيرها .

وقد ازدادت خدمات التعليم بالمراسلة اتساعا وانتشارا فيما بين الحربين العالميتين الاولى والثانية ، وأخذ هذا النوع من التعليم يثير اهتمام الدول النامية التى رأت فيه نظاما يمكن أن يساعد فى حل بعض مشكلات تعليم الكبار عندها من حيث هو تعليم اقتصادى .

وقد تميزت مرحلة ما بعد الحرب الثانية باقامة الرابطة الدولية لمعاهد التعليم بالمراسلة وبالدراسة التفصيلية التى قامت بها مؤسسة « داج همر شولد » فى بعض البلاد الافريقية وما تلاها من دورات دراسية فى استكهولم « لتدريب معلمى الكبار الافارقة ، وغير ذلك من الجهود التى بذلت للتعرف على البيانات الاحصائية الخاصة باعداد الدارسين بالمراسلة فى البلاد المختلفة منذ بداية النصف الثانى من هذا القرن .

ومن جهة اخرى يرى بعض المربين ان دورات الدراسة بالمراسلة كانت تقابل فى الماضى بالاستهانة من جانب الدوائر التعليمية التقليدية ولكن ليست هذه النظرة السائدة فى كل دول العالم ، ففى السويد مثلا تعتبر الدراسة بالمراسلة طريقة راسخة منذ زمن بعيد وكذلك فى استراليا وكندا والاتحاد السوفيتى . الا أن نظرة ذلك البعض من الدوائر التعليمية تقوم على سببين : الأول افتراض ان التعليم بالمراسلة غير كفء ، والثانى ان الدراسة بالمراسلة كانت تديرها مؤسسات تجارية تهتم بالأرباح اكثر مما تهتم بالمستويات التعليمية ، لكن معظم المربين يرون انه لا توجد الآن سوى قلة من رجال التعليم الذين يقفون ضد التعليم بالمراسلة ، فقد اثبت هذا التعليم اخيرا انه نظام اقتصادى ويمكن ان يكون على درجة عالية من الكفاءة اذا احسن تنظيمه والاشراف عليه . وبناء على هذا قامت عدة حكومات ، إدراكا منها لاهمية الدور التعليمى للدراسات بالمراسلة . وللضرر الذى يمكن ان تنزله بالمجتمع اذا كان التدريس فيها غير كفء أو اذا استهدفت اغراضا غير تعليمية أو اختفت وراءها اهداف معينة – قامت هذه الحكومات باصدار قوانين أو قرارات تحكم سلوك مؤسسات التعليم بالمراسلة ، وتحدد المستويات والمضامين التى يجب أن تلتزم بها ، وأشهر القوانين فى هذا الشأن القانون الهولندى

الذى صدر فى عام ١٩٧٢ .

بعض نماذج التعليم بالمراسلة فى مصر والخارج :

تزايد ظهور انظمة التعليم بالمراسلة فى مصر عقب الحرب العالمية الاولى ، لتلبية حاجات من يتطلعون الى استكمال تعليمهم حيث رأى الكثيرون ان هذا النمط التعليمى يستطيع بالمرونة التى يتسم بها أن يتكيف ليسد كثيرا من الحاجات التعليمية الفردية المتنوعة .

ومن أشهر المعاهد التى ظهرت فى مصر « مدارس بنيت كولدج » وكان مركزها الرئيسى فى « شيفلد » بانجلترا ، ولذلك كانت تقتصر فى القبول على من يتقنون اللغة الانجليزية ، وكانت تقدم (٣٧) اختيارا لبرامج مختلفة علمية وأدبية وفنية .

ولكن يلاحظ ان أعداد الراغبين فى الالتحاق بالدراسة فى هذه المؤسسة قد هبطت منذ عام ١٩٣٦ بدرجة كبيرة ، وقد يكون السبب فى ذلك هو التوتر العالمى وروح المقاومة ضد الاحتلال وربما ايضا عدم احساس الدارسين بجدوى حقيقية من الدراسة سواء من ناحية الدبلومات الى كانت تمنح لهم أو الفائدة العلمية أحيانا .

كذلك ظهرت بعد « بينت كولدج » مدارس المراسلات الدولية ، وكان مقرها القاهرة واستمر نشاطها من عام ١٩٤٥ حتى عام ١٩٥٦ حيث فرضت عليها الحراسة بعد العدوان الثلاثى وسلمت بعد ذلك الى اتحاد المعلمين العرب الذى رأى تحويلها الى معهد للدراسات المسائية للكبار ما يزال يمارس نشاطه حتى الان فى تعليم اللغة الانجليزية فقط .

وقد بدأ الاهتمام بالتعليم بالمراسلة يتزايد فى مصر فى فترة الستينات متمثلا فى أمرين :

١- قيام مجموعة من رجال التعليم بوضع خطة لانشاء نظام للتعليم بالمراسلة تحتضنه وزارة التربية والتعليم لإعداد الكبار الراغبين فى استكمال التعليم أو التدريب للامتحانات الرسمية والحصول على مؤهلات ، وكذلك الاستزادة من التعليم العام اما للثقافة الشخصية واما لاغراض مهنية أو لاستكمال النقص فى بعض الفئات من المعلمين .

٢- انشاء معهد التدريب البريدى بالمراسلة فى اطار مشروعات الاتحاد العربى للبريد ، وقد توقف نشاطه منذ عام ١٩٧٨ عندما جمدت عضوية مصر بهذا الاتحاد ونقل مقره الى تونس .

ويمكن أن يكون سبب تعثر أنشطة مؤسسات التعليم بالمراسلة فى مصر راجعا الى الاسباب الآتية أو بعضها :

- وجود نظام الانتساب فى الجامعات المصرية .
- أن مستوى الخدمة البريدية - وهى الدعامة الاساسية لنظم التعليم بالمراسلة - لم يكن حتى وقت قريب يتيح لانشطة هذا النمط التعليمى الأداء الذى تتطلبه وبالتزامن المطلوب لها .
- ان فترة تجربة التعليم بالمراسلة فى مصر أغلبها ضمن مرحلة غليان وطنى ، وكان المصريون ينظرون الى بعض المعاهد الأجنبية على أنها مؤسسات مشبوهة .

على أن هذه السلبيات لم تمس هذا الشكل التعليمى بوصفه مجالا من مجالات تعليم الكبار السائدة فى بلاد العالم ، بل على العكس وجد التعليم بالمراسلة مزيدا من الاعتراف فى مصر فى الآونة الاخيرة لاسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية من بينها ما يأتى :

- تزايد الطلب على التعليم الجامعى مع ما يصحب ذلك من نقص فى هيئات التدريس وما تبين من الخبرة الدولية من نجاح فكرة مساعدة الطلاب فى بعض المواد عن طريق المراسلة .
- حاجة الطلاب المتخلفين فى بعض المواد فى سنوات سابقة الى المساعدة لاجتياز الامتحان فيها ليحصلوا على درجاتهم العلمية كما يحدث فى بعض جامعات الخارج .
- احتمالات نجاح تدريب المعلمين اثناء الخدمة عن طريق المراسلة اسوة بما هو متبع فى دول أخرى .

وسبق ان عرضت على المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا دراسات وبيانات تتصل بالمقارنة بين تجربة مصر وبعض تجارب الدول الاخرى فى التعليم بالمراسلة ، وكذلك فيما يتعلق بالاعتراف بمؤهلات معاهد المراسلة ونتائج الامتحانات ومعدلات النجاح ، والمنافسة بين المعاهد فى اجتذاب الراغبين بعرض موضوعات للدراسة اكثر تنوعا ، ثم فيما يختص بضرورة سن القوانين التى تحكم سلوك هيئات التعليم بالمراسلة .

وجدير بالذكر ان بعض الدول قد اخذت بأسلوب المعلم المتجول تجنبا لمشكلات قصور الخدمة البريدية واعتمدت عليه فى توزيع بريد المؤسسة

وجمع التعيينات الدراسية لردها الى المؤسسة ، ويمكن تجربة هذا النظام فى مصر عن طريق بعض الهيئات التى تملك امكانات تسمح بالتطبيق مثل هيئة الاستعلامات والثقافة الجماهيرية ونقابات المعلمين .

الجمع بين نظام التعليم بالمراسلة ووسائل التعليم الأخرى :

من الأمور التى يتفق عليها معظم المربين الآن أن تحقيق الاستغلال الامثل لوسائل الاتصال الجماهيرية والموارد المتاحة للتكنولوجيا المعاصرة أصبح ضروريا فى مجال تعليم الكبار من حيث خفض النفقات وتيسير التنفيذ .

وقد أكد كثير من الدراسات والبحوث ونتائج استطلاع الرأى وعديد من آراء مشاهير الفكر التربوى ، أن الجمع بين التعليم بالمراسلة والتليفزيون والاذاعة المسموعة ووسائل الاتصال الأخرى المباشرة يعتبر فى حالة بعض المتعلمين بالمراسلة على درجة تكاد تقرب من درجة كفاءة التعليم التقليدى ، وذلك بالطبع اذا ما أحكم تخطيط تعليم المراسلة وتنفيذه ، فى الوقت الذى يحقق ذلك الجمع امكانية الوصول الى اعداد أكبر من الدراسين .

ويصح ان نشير هنا الى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا كنموذج ناجح للمؤسسات التى تستخدم أنظمة المقررات المتعددة الوسائل ، وبشكل رئيسى المراسلة والتليفزيون والراديو . ولعل التميز الذى تحظى به هذه الجامعة المفتوحة يكمن فى أربعة عناصر أساسية :

أولا : انه استغل نظام المراسلة فى اطار نظام جامع متعدد الوسائل .

ثانيا : أنه قام بتغطية الدولة كلها .

ثالثا : انه ارتبط فى علاقة وثيقة بالنظام القومى للاذاعتين المرئية والمسموعة .

رابعا : انه نجح فى استغلال جميع المعينات التعليمية الموجودة تحت تصرف رجال التعليم .

ويرى البعض أن انشاء مثل هذا النظام فى مصر يتطلب رأس مال كبير قد يصعب تدبيره ، وأن كان نقل مثل هذا النظام المتعدد الوسائل يمكن تطويعه للظروف والامكانات المتاحة ، وبما يناسب الاحتياجات الحقيقة المحلية ، والاستغناء عن الاجزاء المكلفة الداخلة فيه أو استبعاد الأجزاء التى لا يتوقع لها فاعلية كافية كالخدمة الاستشارية التليفونية على سبيل المثال ، وقد اتبعت جمهورية جزر « موريشيوس » هذا المبدأ فى منتصف السبعينات عندما أنشأت نظامها « معهد على الهواء » بهدف التعليم من أجل تنمية العمالة ، وحققت به نجاحا ملحوظا .

المشكلات والمعوقات وأساليب المعالجة :

– عدم التنسيق مع الخدمة البريدية : وقد عالجت كثير من معاهد التعليم بالمراسلة هذه المشكلة بالأخذ بنظام اقسام البريد فى داخل المعهد ذاته او عن طريق المعلم المتجول مثلما اشرنا فيما سبق .

– عدم اعتراف بعض رجال التربية بنظام المراسلة : وهذه المشكلة يقع حلها على عبء معاهد المراسلة نفسها ، فهى التى تستطيع بالتنظيم والاخذ بالاساليب التربوية والموازنة بين الربح المادى والعطاء التعليمى ، ان تثبت وجودها ودورها المؤثر بين أنماط التعليم الأخرى .

– مشكلة الكتب والمناهج : وعلاج هذه المشكلة يتم بان تقوم معاهد المراسلة من البداية بتوفير الكتب الدراسية المناسبة واتاحتها فى الأسواق بحيث يتمكن الدراسون من الحصول على المعلومات الكافية مهتدين بمقررات المراسلة كدليل دراسى لهم . وفى المواد التى تتوافر فيها كتب وافية بالغرض من الأصل فان مقرر المراسلة لا يكون بحاجة الي أن يتضمن معلومات اضافية إلا فى النقاط التى تحتم فيها الضرورة التعليمية مزيدا من الشرح أو التفاصيل الموجودة فى الكتب المتاحة .

ويجب ان يكون مفهوما ان التعليم بالمراسلة يهتم بالجانبين النظرى والمهارى معا بحيث يكمل كل منهما الاخر ، وتختلف نسبة كل منهما بحسب نوع الدراسة ، وفى حالة إعداد برامج عملية يوضع فى الاعتبار استخدام الورش والمعامل طبقا لاتفاق مسبق بين المؤسسة وهذه الجهات .

– مشكلة المعلم : نظرا لان التعليم بالمراسلة نمط تعليمى يتصف بكونه « تعليما عن بعد » فيجب تعويض فقر العملية التعليمية التى تفصل فيها المسافة بين المعلم والدارس بمعلمين وكتاب على أعلى مستوى من المهارة والتدريب والفهم لطبيعة هذا النوع من التعليم ، ويجب وضع هذا العامل فى الاعتبار عند الترخيص لاى معهد للمراسلة بمزاولة نشاطه .

– مشكلة المستويات المتباينة للدارسين : ان الفروق الفردية بين دارسى المراسلة قائمة حتما ، وتتمثل فى تباين الاعمار ، والخبرات ومستويات التعليم والقدرات التحصيلية والظروف البيئية وظروف العمل وغيرها ، وهذا التباين يتطلب توافر كاتب للمادة الدراسية متخصص ، الى جانب معلم يدرك هذا الاختلاف ويراعيه فى التقويم والتصحيح وكتابة التوجيهات والتعليقات .

– مشكلة الاستخدام التربوى الصحيح : وهذه من أهم مشكلات التعليم بالمراسلة ، اذ انها تنصب على الوحدات الدراسية ، والوسائل المساعدة واختبار فهم الدارس وقدرته على تطبيق المعلومات والمهارات ، وقياس مدى التغيير فى اتجاهاته ونوعه ، وطرق عرض المعلومات ، والفروق الفردية ، كما تتصل ايضا بالاخذ بالاساليب الحديثة وبخاصة ما يتعلق منها بالتعليم الذاتى والتعليم المبرمج والنظريات الجديدة فيهما .

– مشكلة الضوابط : ولعل نقص الضوابط وإحكام الاشراف من السلطات التعليمية على هذا النوع من التعليمى فى الماضى كان باعثا على قيام مؤسسات غير ملتزمة تحت اسم معاهد التعليم بالمراسلة ، مما كان سببا للاساءة الى هذا النمط التعليمى رغم تزايد الحاجة اليه فى عصرنا الحاضر . ويقتضى الامر لعلاج هذه المشكلة اصدار اللوائح التى تحكم سلوك هيئات التعليم بالمراسلة ، وتحديد المستويات التى تلتزم بها أسوة بما تم فى الدول الاخرى . وبرامج التعليم بالمراسلة تعتمد اساسا على وعى الجماهير بطبيعتها ودورها ، الامر الذى يستوجب زيادة توعيتها بهذا الدور .

التنظيم الفنى والإدارى فى التعليم بالمراسلة :

وتأخذ برامج الدراسة بالمراسلة إما بصورة ما يعرف باسم (البرنامج المكتفى ذاتيا) او صورة (مرشد الدراسة) . وتنحصر الجوانب الفنية التى يتعين الاهتمام بها فى : إعداد البرامج وتحديد اهدافها – تحديد طريقة إعداد المقررات التعليمية – الطبيعة المتباينة لمضمون المادة – المقررات القائمة على الكتب والمقررات غير القائمة عليها – تحديد مضامين المناهج – تخطيط عرض الدروس – إعداد دليل الدارس – وحدة دروس المراسلة – وسائل الايضاح – التعيينات الدراسية التى تعاد للمدرس وأسلوب تصحيحها والتعليق عليها – اختيار وتدريب كاتبى المادة والمحررين والمراجعين الفنيين والمشرف التربوى والتعاون بينهم – اختيار المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم .

اما الجوانب التنظيمية والادارية فتنحصر فى الآتى : الأعمال العادية كالاجابة على الاستفسارات الخاصة بالمقررات وتقديم المشورة للراغبين فى الالتحاق والقيد وارسال المعلومات والدروس وتسجيل التعيينات وارسال المصحح منها والاحتفاظ بسجلات تقدم الدارسين – حجم الموظفين وتقسيم العمل – الادارة – الاشراف – التسجيل – الاستفسارات – طبع قوائم المواد الدراسية – متطلبات الامتحانات – توفير المعدات – مكتب او قسم البريد بالمعهد ومتطلباته .

مجالات الاستفادة من نظام التعليم بالمراسلة فى مصر :

– اشراف السلطة التعليمية واصدار اللوائح المنظمة لهذا النوع من التعليم .

– تدريب المعلمين اثناء الخدمة بهدف اختصار الوقت والنفقات .

– تدريب المهنيين عن طريق النقابات المهنية او تزويدهم بما يستحدث فى تخصصاتهم من معلومات ومعارف وتطورات .

– إثراء البرامج التعليمية فى الاذاعات المسموعة والمرئية ، سواء ما هو موجه منها الى الطلبة النظاميين فى مراحل التعليم المختلفة او ما هو موجه الى الكبار فى المجالات التعليمية المختلفة .

الدروس الخصوصية
فى التعليم العام

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية ، فى صورتها الحالية ، مشكلة خطيرة ، تمثل اعتداء صارخا على بعض الأسس الحاكمة فى النظام الاجتماعى المصرى ، وعلى المبادئ التى نص عليها الدستور ، والتى يجب على كل مواطن ان يحرص على الالتزام بها نصا وروحا .

أولا : حجم المشكلة وأضرارها :

١) تفشت الدروس الخصوصية فى جميع مراحل التعليم ، بصورة خطيرة ، لم يسبق لها مثيل – اذ انتشرت من مرحلة رياض الأطفال الي التعليم الجامعى – ويتهافت عليها الآباء والمدرسون ، على السواء ، – ولقد أدى ذلك الى ارتفاع الأجر فى الساعة الواحدة الى مبالغ خيالية ، ينوء بها دخل الأسرة فى معظم الأحيان .

٢) ولقد تضمن التقرير الرسمى الصادر من الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء (سبتمبر ١٩٧٨) عن « ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بمراحل التعليم » – فى ص ٢٤ من هذا التقرير ، بيانا يقدر حجم المبالغ التى صرفت فى الدروس الخصوصية فى التعليم العام فى عام واحد ، – بمبلغ اثنين وخمسين مليونا من الجنيهات ، منها فى المرحلة الابتدائية مبلغ ٤،٢١١،٣٤٠ – وفى المرحلة الاعدادية ٢٤،٥٥٩،٣٧٦ – وفى المرحلة الثانوية ٢٣،٣٠٧،٦٤٠ مليونا . وفى تقرير آخر للرقابة الادارية فى الموضوع ذاته ، أن جملة المبالغ التى انفقت على الدروس الخصوصية فى جميع مراحل التعليم العام ، والجامعى والعالى ، – بلغت واحدا وتسعين مليونا من الجنيهات فى عام واحد .

٣– وان تفشى الدروس الخصوصية على هذا النحو ، قد أدى الى نشوء واقع يتناقض مع الفلسفة الاجتماعية للدولة ، وفيه إهدار لبعض المبادئ التى يتميز بها الدستور المصرى ، فلقد ترتب على انتشار الدروس الخصوصية المساوئ الآتية :

– عدم تطبيق مجانية التعليم ، بصورة غير مباشرة .

– عدم تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع طلاب العلم ، فى متابعة التعليم حتى أعلى درجاته ، على أساس ما تؤهلهم له قدراتهم واستعدادتهم ، وبصرف النظر عن أى اعتبارات اخرى .

– عدم تحقيق العدالة الاجتماعية ، والمساواة فى الحقوق ، بين جميع المواطنين .

٤) وتلعب الدروس الخصوصية اليوم ، دورا خطيرا فى العملية التعليمية – وكأنها صارت ركنا من أركان النظام التعليمى – حيث أن بعض المؤسسات التعليمية تحاول مواجهتها بنظام خاص ينفذ بمعرفتها ، منذ بداية العام الدراسى ، تحت اسم مجموعات التقوية نظير اجور محدودة يدفعها أولياء امور التلاميذ – وفى ذلك اعتراف بوضع خاطئ اصلا ، وأن كانت الضرورات تبيح المحظورات .

٥) ولقد ترتب على انتشار الدروس الخصوصية ، تصرفات سلوكية وأخلاقية غير مقبولة تسيئ الى النظام التعليمى ، كما تسىء الى سمعة بعض المدرسين – ولقد تضمن تقرير الرقابة الادارية الكثير من المخالفات الشائنة بسبب الدروس الخصوصية – نذكر منها :

– محاباة بعض المدرسين ، للتلاميذ الذين ينتظمون فى الدروس الخصوصية معهم ، سواء بالمنزل ، أو فى مجموعات التقوية ، ومنحهم

درجات لا يستحقونها فى أعمال السنة ، وفى الاختبارات الشفوية والعملية .

– تفشى ظاهرة الغش فى الامتحانات والتساهل فى تقدير الدرجات وتيسير النجاح ، دون تقويم صادق لمستوى الطلاب .

– تسرب اسئلة الامتحانات ، أحيانا ، لبعض الطلاب .

– تعود الطلاب على عدم الالتزام بالنظام المدرسى ، وعلى التسيب وعدم المواظبة اعتمادا على الدروس الخصوصية ، وعدم الاعتماد على أنفسهم فى الدرس والتحصيل .

وهكذا اصبحت مشكلة الدروس الخصوصية ، مشكلة ليست تربوية وتعليمية ، فحسب – وانما هى فى واقعها الحالى ، مشكلة اقتصادية واجتماعية ، وأخلاقية تستأهل التصدى لها بالحزم والصراحة ، والاجراءات التنفيذية الحادة .

ثانيا : بين التشخيص والعلاج

لقد سبق دراسة مشكلة الدروس الخصوصية ، وبحث اسبابها ، والعوامل التى ساعدت على انتشارها . فقد استعرضها المجلس القومى للتعليم فى جلسة خاصة فى أول يونية ١٩٧٦ – كما اثيرت هذه المشكلة فى كثير من الندوات ، وعلى صفحات الجرائد ، وأصدر جهاز التعبئة العامة والاحصاء ، تقريرا شاملا (فى ١٩٧٨) بشئ كثير من التفاصيل الدقيقة ، من حيث التشخيص واساليب العلاج – وفى نوفمبر ١٩٧٨ صدر تقرير من الرقابة الادارية ، يفيض بالمساوئ التى تصاحب انتشار الدروس الخصوصية – وهكذا اصبحت المشكلة ، فى سائر أبعادها ، وأخطارها ، لا تخفى على أحد .

وبالرغم من كل تلك الجهود السابقة فقد استمرت الدروس الخصوصية فى الانتشار على نطاق واسع . لذلك ، تكرر عرض الموضوع ثانية على المجلس ، للوصول إلى توصيات جديدة فى هذا الصدد .

وتقتضى الأمانة والواقعية ، أن نؤكد على أمرين اساسين :

١) ان علاج مشكلة الدروس الخصوصية ، علاجا جذريا ، يرتبط بجوانب متعددة فى المنظومة التعليمية ، ومكوناتها الداخلية ، وامكاناتها البشرية والمادية . حيث انه من الثابت الذى لا جدال فيه ، أن الدروس الخصوصية ، فى كثير من الاحوال ، جاءت وليدة القصور الكمى والنوعى للمدرسين فى مختلف المراحل – والعجز فى المبانى المدرسية وارتفاع الكثافات فى حجرات الدراسة ، وتعدد فترات الدراسة فى المبنى الواحد ، وقصر ساعات العمل فى اليوم المدرسي ، وقصور أيام الدراسة الفعلية فى العام الدراسى والعجز فى التجهيزات العلمية ووسائل التعليم . وجلى ان تدارك نواحى القصور المشار اليها ، يحتاج إلى وقت غير قصير .

٢) ولكن من ناحية اخرى ان التوانى فى التصدى لهذه الظاهرة الخطيرة ، أو محاولة علاجها ، بانصاف الحلول ، أو بالمسكنات التى لا تصل الى الجذور – بعد أن اتضحت خطورتها بهذه الصورة ، يعتبر أمرا غير مقبول .

وانطلاقا مما سبق يتقدم المجلس بنوعين من الاقتراحات ، لعلاج هذه المشكلة – النوع الأول ، يتناول بعض الاجراءات العملية التى تستهدف الحد من المشكلة ، والتى يمكن تنفيذها دون ابطاء . اما النوع الثانى من التوصيات ، فيأخذ صورة أشمل ، لنواحى القصور المختلفة فى الكفاءة الداخلية للتعليم ، للوصول الى اصلاح شامل ، تنتفى معه مبررات وجود هذه المشكلة الى حد كبير .

أ– توصيات عاجلة :

* مما لاشك فيه ، أن اطالة مدة وجود الطالب فى المدرسة ، يتيح للمدرسين والطلاب ، الوقت اللازم ، والمناسب ، لاستيعاب المقررات المدرسية ومراجعتها والقيام بالتدريبات والتمارين التطبيقية للمناهج – مما يقلل الحاجة الى الدروس الخصوصية ، ولذلك تكرر التوصية بالآتى :

* تصحيح مدة العام الدراسى والعودة به الى المدة الزمنية المتبعة فى معظم بلدان العالم (٣٨/٤٠ اسبوعا) فى السنة .

* زيادة ساعات العمل فى اليوم المدرسى ، والعودة الى نظام اليوم

المدرسى الكامل ، فى جميع المدارس التى لا توجد بها فترات مسائية وهى تمثل ٨٠٪ من المدارس الثانوية العامة ، ٦٥٪ من المدارس الاعدادية ، ٧٠٪ من المدارس الابتدائية . وبصفة خاصة ، فى المراكز والمدن الصغيرة ، والقطاع الريفى .

* تعديل الاسلوب القائم فى تقدير اعمال السنة ، بما يجعل منه اداة صادقة فى تقويم مستوى التلميذ خلال العام المدارسى – وإحكام نظام الاشراف والادارة المدرسية ، لضمان جدية التقويم ، وتلافيا لما يوجه الى الاسلوب القائم من انتقادات بسبب سوء الاستعمال من بعض المدرسين .

* المبادرة الى تصحيح مسار نظام مجموعات التقوية – بما يجعل منها مجموعات علاجية بالنسبة لحالات التلاميذ الذين ترى المدرسة انهم بحاجة الى مثل هذه المجموعات . ويجوز ان تتكفل الدولة بجانب من المكافآت التى تصرف للمعلمين والاداريين حتى لاتكون المجموعات مصدر ارهاق لأولياء الامور .

* واذا كانت هناك حالات فردية كحالات المرض ، أو الانقطاع عن الدراسة لفترات طويلة ، أو بالنسبة لابناء المواطنين العائـــدين من الخارج . أو الذين كانوا يتابعون نظاما تعليما مغايرا . ففى مثل هذه الحالات تنظم لهم مجموعات تقوية بقرار من المدرسة ، يتحمل الآباء اجورها .

* الرقابة الجادة ، على مواظبة التلاميذ ، وانتظامهم فى الدراسة طوال أيام العام الدراسى وتأدية الواجبات المنزلية .

وتطبيق مبدأ الجزاء ، ثوابا وعقابا ، بالحزم والجدية اللازمين على جميع المشتركين فى العملية التعليمية .

وتقع على مديرى المدارس مسئولية الادارة الناجحة ، والتى تكفل الالتزام والانضباط والجدية فى العمل ، وعليهم مسئولية المتابعة الجادة لتنفيذ ما يصدر من الاجهزة الرئاسية من قرارات وتعليمات فى هذا الشأن .

* ان يراعى فى تقويم عمل المدرسين ، وفى ترقياتهم الادبية والمادية ، مدى ما يبذلون من جهد حقيقى فى النـــهوض بمستوى الطلاب ، علميا وسلوكيا .

* وان استكمال تأهيل المدرسين فى الخدمة ، من غير المؤهلين ، أو غير المتخصصين عن طريق برامج التدريب للعاملين فى الخدمة – أمر حتمى ، لمعاونتهم على تأدية واجباتهم المدرسية ، بصورة افضل .

* تطوير نظم الامتحانات ، ومحتوياتها ، بحيث لا تقتصر على قياس ما استظهره التلميذ من معلومات ، بل تتجاوز ذلك الى قياس قدرته على الاستقراء والتحليل والتركيب ، والنقد . مع الاهتمام بالاختبارات الدورية والتقويم المستمر على مدار السنة الدراسية .

* ومع تسليمنا بضرورة مراعاة الظروف العامة للدولة فان تحسين اوضاع المعلمين ماديا واجتماعيا ، بما يوفر لهم أسباب الحياة الكريمة اصبح أمرا جوهريا ، وأحد الخطوات اللازمة لتأمين المناخ المدرسى من بعض السلبيات .

تلك بعض الاقتراحات العاجلة ، للحد من مشكلة الدروس الخصوصية وهى اقتراحات يمكن تنفيذها دون صعوبة – ويرى المجلس انها خطوة اولى ، وضرورية لوضع الأمور فى إطارها التربوى والادارى الصحيح ، ونأمل ان تنال مساندة الاجهزة التنفيذية لها .

ب – توصيات على المدى الطويل :

ومن ناحية أخرى ، لا ننكر ان القضاء على مشكلة الدروس الخصوصية بصورة نهائية ، أمر يحتاج الى وقت أطول وتخطيط أشمل لمعالجة نواحى القصور المتراكمة ، والسلبيات المتنوعة فى المنظومة التعليمية .

* ولا سبيل الى ذلك ، سوى ان تحرص الدولة ، وأولياء الامور على معاونة وزارة التعليم ، والاجهزة التابعة لها فى الاقاليم – على تنفيذ مالديها من خطط فى الاصلاح والتطوير ، فى المبانى المدرسية ، وتخفيض الكثافات ، وتوفير الاجهزة التعليمية والوسائل المعينة ، والارتفاع بمستوى المعلمين إعدادا وتدريبا وتطوير الخدمات التعليمية عامة .

* وعندما ، يتم سد العجز القائم فى المرافق ، وفى القوى البشرية المؤهلة تربويا وعلميا ، وتحسين الكفاءة الداخلية للتعليم وخاصة فى نظم الادارة ، وفى وظيفة المدرسة ، بحيث تكون مهمتها تحقيق التربية المتكاملة للتلاميذ ، وليس مجرد الحفظ والتلقين واجتياز امتحـــانات

شكلية . وعندما يتم تعديل نظم الامتحانات والتقويم ، وتعديل نظم القبول فى المراحل المختلفة بحيث لا تقتصر على المجموع الكلى للدرجات فحسب ، سيقل التهافت على الدروس الخصوصية حيث أن العلاج الجذرى ، يكمن فى إصلاح المقومات الاساسية للتربية والتعليم واصلاح النظم الداخلية بالمدارس .

الدورة الرابعة عشرة ١٩٨٦ - ١٩٨٧

نحو فلسفة تربوية مصرية

التربية حاجة انسانية ، يحتاج الفرد الى اشباعها حتى يصبح انسانا ، والانسانية التى نقصدها ليست مجرد التكوين البيولوجى الذى خلق عليه الانسان ، بل هى مفهوم له أبعاده ، واذا لم تتحقق هذه الأبعاد لا تتحقق انسانية الفرد .

ويحتاج الفرد حتى يصبح انسانا الى اشباع مجموعة من الحاجات ان تعذر اشباعها أو اشباع بعضها ظهرت عليه علامات المرض والاضطراب . هو مثلا يحتاج الى اشباع مجموعة من الحاجات البيولوجية ان تعذر إشباعها أو نقص اشباع بعضها ظهرت عليه أعراض اضطرابات جسمية ، وهو يحتاج الى اشباع عدد من الحاجات النفسية ، والذى يؤدى عدم اشباعها الى ظهور أعراض الاضطرابات النفسية ، وهو بالمثل يحتاج الى اشباع وتحقيق عدد من الحاجات الانسانية والذى يؤدى عدم اشباعها الى ظهور أعراض الاضطرابات الانسانية أو الروحية .

والتربية غاية ووسيلة ، فنحن نربى بقصد التربية ونهدف من التربية الي مزيد من التربية أو الى مزيد من تكامل انسانية الفرد ، ولهذا فالتربية لا تقف عند حد معين أو مستوى معين أو سن معينة ، بل هى مستمرة باستمرار حياة الانسان لانها حاجة الانسان ، هى حاجة انسانية يحتاج الانسان اليها طالما يعيش كانسان ، ولهذا تحدث أهل التربية عن التربية المستمرة أو عن استمرارية التربية .

والتربية وسيلة ، فعن طريقها يصل الفرد الى مستوى مناسب من الانسانية ، وعن طريقها تكونت المجتمعات الانسانية ، وهى التى أدت الى نشوء الثقافة ، ولا تزال تؤدى الى استمرار وتطور هذه الثقافة . هى وسيلة المجتمع فى تحقيق امكانات الفرد العقلية ، وهى متعددة وتتنوع بين قدرات تساعد الفرد على التعرف على ما حوله وما يوجد من معلومات ومعرفة ، وقدرات تساعده على المحافظة على ما تعرف عليه ، وقدرات تساعده على تقويم ما يتعرض له من معلومات وأحداث ومواقف ، وقدرات تساعده على الانتاج الفكرى فى اطار ما تعرف عليه من علم ومعرفة . ثم هى تتدرج بقدرات الفرد على الانتاج الابتكارى ، وهو ذلك الانتاج الجديد بالنسبة الى الفرد أو بالنسبة الى المجتمع أو بالنسبة الى كليهما .

وقد أدت هذه الامكانات العقلية المتنوعة فى كليتها وتكاملها الى تكوين ثقافة الانسان ونموها ، ولسنا نعلم عن ثقافة اخرى غير ثقافة الانسان فى هذا الوجود ، لذا نحن نرى فى تحقيق هذه الامكانات تحقيقا لانسانية الفرد ، وهكذا التربية وسيلة لتحقيق انسانية الفرد .

والتربية هى وسيلة المجتمع فى تنمية مجموعة الصفات الشخصية التى من شأنها تحقيق انسانية الفرد ، وحرية الانسان من أهم الصفات التى تميزه وتفصله فصلا تاما عن بقية المخلوقات ، وحرية الانسان هى الأساس فيما ورد بشأن التكليف فى الاديان السماوية . حرية الانسان

حق له ويعد أساسى فى مفهوم الانسانية ، والحرية محدودة ، يحدها امكانات الفرد كما يحدها حريات الاخرين ، والتربية هى المسئول الأول عن تعليم النشئ معنى الحرية وأساليب ممارستها .

ونجمل هنا بعضا من الصفات نرى فيها استكمالا لانسانية الفرد ، ولا نرى من وسيلة سوى التربية لتحقيقها .

ان يعلو الفرد فوق ذاته الى خارج ذاته فيلتزم بما يسمو عن ذاته ويعطى من أجل ما يسمو اليه والتزم به . أن نعلم الأبناء ان حياة يقضيها الفرد فى اشباع حاجاته الفردية وتحقيق أهدافه الخاصة بصرف النظر عما تؤدى اليه هذه الحياة من خير الى الجماعة التى ينتمى اليها هى حياة لا قيمة لها وهى عبث ، وقد خلق الله الانسان كى يعمر هذه الأرض . أن نعلم الابناء اختيار الأهداف – وهذا هو أساس الانتماء الذى افتقدناه واكثرنا من الحديث بشأنه ولا زلنا نتحدث – فقد ينشأ مجتمع يشعر أفراده بان فى تحقيق أهدافه تحقيقا لأهدافهم ، وان فى المصلحة العامة مصلحة خاصة لكل فرد من أفراده ، وهكذا يتماسك المجتمع ، وهكذا ينتمى الناس الى مجتمعاتهم .

* هنالك من الناس من يقتصر اهتمامهم على ما يرتبط بهم بصورة مباشرة ، وتدور اهتماماتهم حول ما يحقق لهم مصالحهم وأهدافهم الخاصة ، وهؤلاء يتمركزون حول ذواتهم ولا يرون الا ما يحقق لهم نفعا ، وهؤلاء لا يضيفون الى الحياة شيئا ، بل يأخذون منها ما يريدون وما يستطيعون ، ولا تستقر الحياة الاجتماعية بين الآخرين .

وهنالك من الناس من تتسع دوائر اهتماماتهم لتشمل الآخرين ، فيعتنون بهم وتمتد اهدافهم لمساعدتهم ، ولا تصبح حياتهم ممركزة حول ذواتهم ومقصورة على مصالحهم الخاصة بل تمتد الى العناية بمصالح الآخرين .

ويزداد اتساع دوائر الاهتمام وتبتعد تدريجيا عن ذات الفرد وتسمو تدريجيا فوق ذات الفرد ، فنجد بعض الناس يعطون حياتهم بحثا وراء الحقيقة وتعبيرا عما يدركونه من الحقيقة ووصولا الى ما فيه خير الانسان ، ونذكر منهم الفلاسفة والعلماء والفنانين والمصلحين الاجتماعيين ، وهؤلاء يعيشون حياتهم من أجل الاخرين ، من أجل خير الانسان .

ويزداد سمو الانسان فى حياته حتى يصل الى المستوى الذى يقضى حياته من أجل قيم معينة ، يسمو اليها ويلتزم بها ويعطى من أجلها حياته ، الحق ، العدل ، الخير ، الجمال ، الحرية . وهذا هو ما أدى الى تطور الثقافة . ويصل الانسان الى اقصى مستوى من السمو عندما يلتزم الفرد بما أنزله الله من أديان ، فيلتزم بالدين وبكل ما جاء فى كتب الله ، ويعيش من أجل حياة كلها خير للانسان وكلها خير للمجتمع .

تلك أبعاد تحدد امامنا مفهوم الانسانية ، وفى نموها تحقيق لانسانية الفرد ، وفى عدم تحقيقها تشويه لطبيعة الانسان . ان امكانات الفرد العقلية ، الحرية ، السمو ، الالتزام ، العطاء صفات الانسان وهى أركان التربية كحاجة انسانية ، وتنميتها هى غاية التربية .

والتربية فى هذا التصور هى أسلوب المجتمع فى تنمية الفرد والوصول به الى مستوى مناسب من الانسانية المتكاملة ، ان ينمو الأبناء مؤمنين بالله وبرسالاته ، ومتحررين فى فكرهم ملتزمين فى سلوكياتهم بمعايير المجتمع ، مراعين الله فى أنشطتهم وما يعملون فى هذه الحياة ، مدركين لأهمية المصلحة العامة ، يحققون اهدافهم الخاصة فى اطار الأهداف العامة للمجتمع ولذلك فهم ينتمون الى المجتمع ، يحسنون استثمار مالديهم من امكانات عقلية ويتقنون توظيفها فيما يعود بالخير على الآخرين – والفكر عطاء الانسان للحياة – ويستطيعون الحياة والسير بمجتمعهم فى عالم يموج بالتناقضات والمتناقضات وما يرتبط بها من انهيارات قيمية وتخلخل اجتماعى واغتراب .

والتربية التى نتحدث عنها تمتد لتشمل كافة المؤسسات الاجتماعية والثقافية التى تسهم فى تنمية الأبناء ، والمدرسة والجامعة أو النظام التعليمى أحد هذه المؤسسات .

بعض معالم الطريق الى تطوير جذرى فى تعليمنا المعاصر

درجت الثورة على السعى نحو تطوير التعليم من مختلف نواحيه وفى مختلف مراحله – ودرج العرف منذ ذلك الوقت على أن تظهر عدة موجات متلاحقة تسعى الى ما اصطلح علـى تسميته « تطوير التعليم » أو تطوير العملية التعلمية – وقد شمل ذلك كلا من التعليم العام بانواعه والتعليم الجامعى حتى مرحلة البحث العلمى بعد الدرجة الجامعية الأولى .

وكان طبيعيا أن يترتب على ذلك اعادة النظر فى اللوائح والقوانين ، فجاءت عدة قوانين ولوائح تنفيذية على فترات متعاقبة (ومن بينها القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١) بل ان موجة التطوير والتشريع الجديدة قد امتدت الى الأزهر الشريف بهيئاته ومعاهدة وجامعته فجاء القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ وان كانت لائحته التنفيذية قد تأخر صدورها نحو عشرين عاما .

وهكذا فإننا قد اتجهنا فى عهد الثورة حتى الآن نحو اتخاذ التشريع مدخلا لإصلاح التعليم والعملية التعليمية ، وان كان قد ترتب على ذلك تضارب بعض اللوائح بسبب ان القوانين صدرت متتابعة فى عهود مختلفة ، ولم تجر محاولة جدية للتخطيط لوضع مثل هذه التشريعات فى مواعيدها وتحديد مراحل صدورها ، بحيث ينبنى بعضها على بعض ، فضلا عن أن التشريعات كانت دائما تصدر من أعلى الى اسفل فى وقت لم تكن البنية الأساسية والبنية الوسطى للعاملين فى مجال التعليم قد تلقت من التدريب القدر اللازم والمناسب لفهم القوانين الجديدة وفلسفتها ، بل وحتى أهدافها ، بطريقة متكاملة – تدعو الى ان يتولى المنفذون مرحلة التنفيذ عن فهم ، بل وعن عقيدة تساند التنفيذ ، ومن هنا فان اقتراح المشروعات واقرارها كان يأتى على مستوى خاص فوق مستوى المنفذين ، ولم توجد وسيلة تدريبية للربط بين المستويين فى مختلف مجالات العمل التنفيذى فى العملية التعليمية .

– كذلك فإن الثورة اتجهت اول ما اتجهت نحو التوسع الافقى العريض فى تعميم التعليم وكانت بذلك متأثرة بما يأتى :

١) ما احسته الثورة من أن الأجيال الماضية قد وقع عليها ظلم الحرمان من التعليم المدرسى والتثقيفى الذي ينبنى على تحصيل قدر معين من التعليم والمعرفة . ولاشك ان إزالة مثل هذا الحرمان لها أولويتها ومبرراتها الملحة ، وظاهر ان معالجة الكم هى أولى فى هذه الحالة من محاولة التجويد الذى لا يتأتى ان نجمع بينها وبين التوسع الافقى الواسع .

٢) ان الثورة كانت قد سبقتها ارهاصة قوية تدعو الى اتاحة التعليم للمواطنين كافة على أساس ان العلم ينبغى ان يكون مباحا وميسرا كالماء والهواء بل أن بعض دعوات تلك الارهاصة جاءت على تشبيه الجهل بالحريق الهائل الذى لا نستطيع ان ننتظر حتى نطفئه بالماء النقى .

وعلى هذا الأساس فإن الوزارات الاولى من عهد الثورة قد اتجهت للتوسع الافقى الشديد حتى ولوجاء ذلك على حساب الكيف والنوعية ، وقد شملت جهود تلك الوزارات عملية بناء الفصول والمدارس والتى انشئت لها هيئة خاصة ، كما شملت عمليات التوسع فى معاهد المعلمين والمعلمات ، بل والتوسع أحيانا فى استخدام المعلمين غير المؤهلين (أو بعض ذوى الخبرة فى بعض الأحيان) .

ومع ذلك فقد ظهر فى هذا الزحف الجارف فى التوسع فى التعليم ومضات تمس الشكل او تمس المحتوى فى بعض الأحيان وان لم تمس الهدف الأساسى للتعليم بصورة واضحة ومحددة .

ومن ذلك مثلا ان اسم وزارة المعارف العمومية عدل الى وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٥٤ ، ومن ذلك التوسع فى ادخال التربية الرياضية مع اعتبارها احدى العمد فى العملية التعليمية . ثم من ذلك ايضا بذل شئ من العناية بما اصبحنا نسميه المواد القومية لربط التعليم بتنمية المجتمع ، وأن كانت هذه التجربة الأخيرة قد تمخضت عن بعض اخطاء فى التنفيذ ، حتى عندما امتدت الموجة الى الجامعات وادخلت مواد « المجتمع العربى » و« الاشتراكية » ونحوها به بصورة لم تخل من بعض الاضطراب .

ثم جاءت المجالس القومية المتخصصة سنة ١٩٧٤ كحلول تجربة متكاملة يضطلع بها كبار الاخصائيين من أهل الفكر والمعرفة والتجربة الطويلة وممن يملكون ابداء المشورة والرأى بمعزل عن عملية الحكم التنفيذى ، مع استشراف آفاق المستقبل ، وذلك أمر طبيعى لأن الجيل الذى نعلمه اليوم انما سيجد سبيله للمشاركة فى الحياة العامة العملية بعد عشرين سنة أو ما يقل او يزيد . بحسب استعداد الطالب وتكوينه ، ومن هنا فان المجلس القومى للتعليم كان أول اثنين بدأت بهما المجالس القومية المتخصصة (وهما مجلس التعليم ومجلس الانتاج) وكان عليه ان يواجه مشكلات التعليم من زاويتين :

أ – المسائل العاجلة والملحة التى تهم الرأى العام . ومن أمثلة تلك المشكلات امتحانات الثانوية العامة ونظم الامتحانات بصفة شاملة وهما من المسائل العاجلة والملحة والتى تناولناها بالبحث والدراسة أكثر من مرة من عام ١٩٧٥ ، ولكن الاسلوب الذى اتبع فى معالجتها حتى الآن وقدرة الأجهزة التنفيذية على الاستجابة لما طرح من آراء كانت للأسف تحدها امكانات واعتبارات عطلت ان يأتى اصلاح مثل هذه الجوانب من التعليم بطريقة جذرية حتى الآن .

ب – المسائل التى تمس المبادئ والأسس والتى تقوم عليها العملية التعليمية والاعتبارات الأساسية التى ينبغى ان نعالجها لتصبح لنا سياسة تعليمية تجارى العصر حتى ولو جاءت مثل هذه السياسة على مراحل وبأقصى ما تسمح به مواردنا المالية والفنية والبشرية بل والسياسية ايضا .

وفى هذا المجال سار المجلس القومى للتعليم بطريقته المستقلة وان كان قد اضطر الى أن يراعى باستمرار امكانات التنفيذ وظروفه ، ولكننا لا نستطيع أن ندعى تحقيق أكثر من نصف ما كنا نستهدفه .

ولعل هذا القصور الواضح فى التنفيذ كان مرجعه خارجا عن ارادة المجالس القومية . وكان بعضه أبعد من ان تستطيع الدولة الاهتمام الكافى به لاسيما فى ظروف الحرب وما جاء فى أعقابها . بل ان مجلس التعليم قد وضع دراسة قيمة عن اتجاهات التعليم ومستلزمات مرحلة بناء السلام (بعد معاهدة السلام) ولكن التنفيذ اكتنفته مشكلات السلام ذاتها وكذلك مشكلات معالجة قصور الأجيال فى اقامة البنية الأساسية التى لا مفر من أن تكون لها بعض الأولوية على العملية التعليمية .

وفى ايجاز فإن ما نحونا اليه فى اصلاح التعليم قد اتبعنا فيه اسلوب الاصلاح التدريجى والمجزأ قطعة قطعة أو مرحلة مرحلة وأن المنفذين كانوا ذوى تبعيات مختلفة دون ان يقوم الرباط القوى بينها ، فالتعليم الأساسى اصبح مرحلة لها مشكلاتها والتعليم الثانوى العام هو فى حد ذاته مرحلة خطيرة لانها بين التعليم الأساسى والجامعى . وما زلنا نحاول الاصلاح بكثير من التردد وحتى فى هذه الآونة الأخيرة حين سعينا الى تخفيف حدة التخصص الذى بالغنا فيه من قبل وفى خلال أجيال متعاقبة وحين نحاول الآن التقليل من حدة التخصص فنجعله مثلا يقتصر بين الشعب على السنة الأخيرة فى التعليم الثانوى ، فإن بعضنا يتصور اننا انما نصحح الوضع الراهن بان نعود بالمدرسة الثانوية الى نظام « الثقافة العامة » و « السنة التوجيهية » وهو ما كانت عليه الحال عام ١٩٣٨ .

كذلك فان التعليم الفنى قد ناله حظ من التطوير فى العشرين سنة الأخيرة سواء من الناحية الفنية التطبيقية أو من ناحية مواده الثقافية ، ولكن تنفيذ مشروعاته قد جاء مبنيا على أمكانات الوزارة فى التنفيذ اكثر مما جاء استجابة لحاجة البلاد فى مختلف افرع ذلك التعليم . وكانت النتيجة ان اتجه التوسع نحو التعليم التجارى ثم التعليم الزراعى ثم التعليم الصناعى فى آخر الأمر ، مع أن الحاجة الى هذا الأخير هى أكبر وأولى بالرعاية .

– فاذا ما وصلنا الى مرحلة التعليم الجامعى فإننا نجد أنها قد بنى التطوير فيها واتجه اكثر ما اتجه الى تنمية مواد الدراسة وتنويعها وادخال بعض الاتجاهات والوسائل الحديثة فيها ، كما اتجه الى التوسع فى انشاء الكليات بل والجامعات بطريقة عاجلة واستجابة لرغبات الاقاليم ، رغبة صادقة منهم فى النهوض بالريف والمجتمعات الريفية ، وولاء ووفاء لما تستشعره المجتمعات الريفية والاقليمية من حاجة الى تيسير وسيلتها الى التعليم الجامعى . ولكن علينا ان نعترف بان هذه التجربة لم تخل من بعض العثرات .

– كل هذا عن التعليم العام والعالى . أما الأزهر فهو الركيزة العريقة للعملية التعليمية فى مصر . وهو ايضا قد ناله حظ من الاصلاح فى عهد

الثورة ، وأن كانت حركة الاصلاح قد تعطلت فيه تسع سنوات بعد قيام الثورة . ولقد كان الأزهر دائما هو الجامعة الأمة او جامعة الامة الاسلامية كلها . وكان عدد كبير من تلك الدول قد بدأ يحصل على استقلاله وبدأ مواطنوه يسعون لشغل الوظائف والأعمال التى كان الأجانب والمستعمرون يشغلونها . فتكاثر وصول المندوبين من بعض تلك البلاد ، لا سيما فى افريقية ، يؤكدون ان التعليم الدينى الخالص فى الأزهر انما يؤهل لنوع واحد من الوظائف وهو وظائف الإمامة فى المساجد والدعوة الى الدين . أما الوظائف ذات الفاعلية فى حكم تلك الدول الجديدة والحديثة الاستقلال (مثل تلك التى تتصل بالاقتصاد الحديث والهندسة والزراعة والادارة والطب) فلا يصلح لها خريجو الازهر . ومن هنا قد طالبت بعض شعوب المستعمرات السابقة من المسلمين بان يعنى الأزهر وكلياته الجامعية بالعلوم التطبيقية الحديثة الى جانب عنايته بالعلوم التقليدية التى لا غنى عنا بالطبع . ومن هنا فقد وضعت الدولة القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ وذلك استجابة لتلك الرغبات ، وحدث تطور كبير فى العملية التعليمية بجامعة الازهر . وان كان هذا التطور قد أصابه الكثير من القصور بسبب التردد وقلة الامكانات ثم التأخير الظاهر حتى في وضع اللوائح التنفيذية للقانون الجديد .

ونعود الآن الى العملية التعليمية فى جملتها . وكيف اننا بحاجة ظاهرة الى أن نتخطى اسلوب الاصلاح والتطور التدريجى الذى وصلنا به إلى ان نحقق الاستيعاب الكامل او شبه الكامل بالنسبة للتعليم العام من ناحية الكم بدرجة مرضية ، ومن ناحية الكيف بدرجة أقل من أن تكون مرضية . وكذلك وصلنا الى مثل ذلك فى التعليم الجامعى والتعليم الأزهرى وكلاهما قد وصلنا فيه الى حد الكفاية الكمية فى بعض الأفرع والنقص الكمى فى بعض الأفرع الأخرى ، ولكننا لا نزال بعيدين عن تحقيق النوعية المطلوبة للبناء الحضارى للبلاد او تحقيق النظرة المستقبلية التى لا تستطيع مصر بغيرها ان تقف على مشارف القرن الحادى والعشرين .

وصفوة القول من كل ذلك انه لم يعد هناك مفر من أن نعدل عن أسلوب الاصلاح التدريجى الى اسلوب الثورة الجذرية للوصول بتعليمنا الى أن يكون على مستوى المستقبل . ولعل ذلك يتأتى بالسير على طريق المقترحات الآتية :

١) موضوع فلسفة التعليم وسياسته العامة فى البلاد ينبغى ان ينظر اليه على أنه موضوع قومى يتخطى الاحزاب جميعا ، بل ينبغى ان نعقد له المؤتمرات الدورية التى يشترك فيها رجال الفكر ورجال التربية والتعليم ورجال الجامعات ورجال التشريع ورجال الاعمال ورجال السياسة الحزبية على اختلافهم ورجال الحكم والتنفيذ . وقد لا يكون ميسورا ان يكتفى فى مثل هذه المؤتمرات بمؤتمر واحد أو سلسلة متتابعة من المؤتمرات ، وانما هى عملية متصلة يصح ان تجرى فى كنف احدى هيئاتنا القومية العامة التى تتابع الموضوع على سنوات .

٢) ان المعلم هو مفتاح كل نهضة حقيقية وفعالة فى التعليم وهو السبيل المحددة والمباشرة للنهوض باية عملية تعليمية ، لأنه هو الذى يتولاها بنفسه ، ويلزم الأمر اجراء تعديل جذرى فى نظرتنا الى اعداد المعلمين وتدريبهم على مختلف سنوات التعليم :

أ- معاهد المعلمين أو دورهم كما تسمى أحيانا اذا اقام الطلاب فيها اقامة داخلية دائمة (كما ينبغى) . هذه المعاهد يجب أن يختار لها أفضل التلاميذ (ولو باجتذابهم بالمنح) .

كذلك فإنه يجب أن ترتب لها دراسات تكميلية (أو دبلومات متخصصة) ليتاح لخريجيها التدرج فى سلم الترقى بمرحلة التعليم العام .

ب - كليات التربية التى لم تقبل الجامعات انتسابها اليها حتى السنوات الأخيرة (بعد أن اصبحت كلية التربية بجامعة عين شمس كلية وحيدة بين الجامعات) ينبغى التركيز فى النهوض بهذه الكليات خلال فترة زمنية محددة (خمس سنوات) ومضاعفة عدد مبانيها وبناء المبانى النموذجية لها والحاق مدرسة واحدة من مدارس التعليم العام أو مدرستين (بنين وبنات) بكل كلية منها لتكون مدارس تجريبية او نموذجية على نحو ما درجنا عليه من قبل ثم اهملناه .

٣) ان للتعليم الحديث ادوات يجب ان تتوافر له فلم يعد من المقبول فى العصر الحديث أن نعلم التكنولوجيا الحديثة تحت شجرة أو فى مكان تنقصه المعامل والورش وحتى الحقول التجريبية فى كثير من الأحيان . ومن هنا فلا مفر من أن نعيد النظر بطريقة جذرية فى أسلوب التوسع

فى اقامة المدارس والكليات . وعلى الدولة وهى تعيد خططها الانمائية والتعميرية أن تجعل للعملية التعليمية الأولوية الضرورية فى هذا المجال .

٤) ان المرحلة الأولى من التعليم وهى التى اصطلحنا على أن نسميها مرحلة التعليم الأساسى لا تزال حتى الآن ذات تسمية صورية اكثر منها ذات مضمون ملموس يحسه الناس والمعلمون ، خصوصا أولئك الذين لا يتجاوزونها وهم لا يزالون يمثلون الكثرة ممن نالهم حظ التعليم . وواجب القائمين على هذا التعليم الأساسى ان يتولوا اعادة النظر جذريا فى محتواه بل وفى أهدافه التى نسعى الى تحقيقها من ورائه . ولا باس من أن تعاونهم فى ذلك طائفة من كبار الخبراء ، حتى لو اقتضى الأمر الاستعانة فى ذلك بالخبرة الأجنبية فى البلاد التى حققت تقدما مثمرا فى هذا التعليم .

٥) وأما مرحلة الثانوية الفنية فلا يزال ميزان التوزيع فيها بعيدا عن أن يواجه الحاجة الفعلية والحقيقة فى البلاد . ومن يدرى فلعل الدراسة المستفيضة التى نجريها منذ سنوات ان تهدينا الى أن نوجه نحو ثلثى التلاميذ فى المرحلة الثانوية الى التعليم الفنى (لاسيما الصناعى منه) ويكتفى بأن يتجه الثلث أو الربع الباقى الى المدرسة الثانوية العامة . ثم لعل مثل هذه الدراسة اذا ما امتدت الى التوزيع الداخلى فى مدارس المرحلة الفنية ان تنتهى الى توجيه الغالبية العظمى من التلاميذ الى المدرسة الصناعية والاكتفاء ، بتوجيه الاقلية الى المدارس التجارية والزراعية ، أو لعلها ان تهدينا الى أن يجمع بين التعليم الزراعى وبعض اوجه التعليم الصناعى فننشئ شعبة فرعية للهندسة المتوسطة فى التعليم الزراعى - الصناعى ، وميكانيكا الالات الزراعية خصوصا وأن اكثر من نصف الآلات التى تصنع فى العالم هى فى أصلها أو فى تطبيقها الات زراعية ، وأن الذى سينهض بالريف المصرى الجديد ليس هو المساعد الزراعى انما هو المساعد الذى يشارك فى عمليات الهندسة الزراعية بمشكلاتها الكثيرة .

٦) وأما المدرسة الثانوية العامة فلا نزال فيها من البلاد القليلة فى العالم التى لا تزال تسير على ما كانت تسير عليه معظم المستعمرات فى الماضى (ثم بدأت تعدل عنه) ذلك هو نظام التخصص المبكر والتشعيب فى سن يرى العالم الآن انها مبكرة جدا وتبتسر تكوين الطالب وتقسم جيل الشباب فى البلاد الى شعبتين هما شعبة المنتسبين للعلوم والذين يتولد لديهم بعض الشعور بالاعتزاز الخادع بمعرفة ضيقة محدودة الثقافة العامة وفى أولى درجات التخصص العلمى ثم شعبة اخرى تنتسب الى الأدبيات والى الانسانيات ولا تكاد تعطى الشعبة الاخرى القيمة الواجبة (بل الاحترام الواجب) لاسلوب الفكر العلمى الحديث .

أما نحن فقد حاولنا الاصلاح فاتجهنا الى انشاء شعبة خاصة للرياضيات مع ان دراسة الرياضيات هى من الاصول العلمية اللازمة فى كل من دراسات الشعبة العلمية والشعبة الأدبية ، ولا غنى عنها لمقومات التفكير المنظم ايا كان تخصصه .

لذلك كله فانه لو اتيحت فرصة اعادة النظر فى السياسة التعليمية الثانوية ، ووضع مشروع قانون جديد للتعليم الثانوى ، فانه لا بد من أن نفتح الباب للتدرج فى ادخال نظام الاختيار الذى يختار فيه طالب الشهادة الثانوية العامة المواد التى تلائم استعداده والتى ينبغى ان تجمع بين طائفة من مواد العلوم وطائفة من مواد الانسانيات والأدبيات .

٧) وأخيرا فان تطوير التعليم الجامعى لا يحتمل ارجاء الاخذ بالاسلوب الحديث غير ما لجأنا اليه حتى الآن من اعادة التنظيم فى العملية التعليمية بدلا من تطوير المحتوى وذلك مع اعطاء عناية خاصة للربط بين الكليات بإدخال نظام « الدراسات البينية » مثل الدراسة التى تجمع بين الهندسة أو بعض فنونها والزراعة (الهندسة الزراعية) او تجمع بين دراسات الطب وبعض فنون الهندسة أو مثل دراسة الجغرافيا ودراسة السياسة الدولية أو حتى بين دراسة التربية وتكوين المعلمين والتنمية الريفية حتى تصير المدرسة وسيلة ومركزا لتنمية الريف . هذا فضلا عن العناية الخاصة بكليات التربية الجديدة التى هى مفتاح كل مجهود وطنى وقومى كبير للنهوض بالانسان والمواطن .

حول تطوير التعليم فى مواجهة متغيرات العصر : «مبادىء واتجاهات » .

اولا : دوافع التغيير فى التعليم وبواعثه

١) تنبعث الرغبة فى تطوير التعليم وتحديثه فى مصر من الاحساس بعدم الرضا عن الاوضاع والانظمة القائمة بسبب ما يشوبها من قصور فى ادواتها وامكاناتها ، أو لعجز فى كفايتها عن القيام بتأدية المسئوليات التى تضطلع بها ، او لان التطورات المستحدثة فى المجتمع والتطلعات الجديدة اصبحت فوق مستوى مقدرة الانظمة الحاضرة وفاعليتها . وحيث ان التطورات المستحدثة سريعة ومتلاحقة ، واصبحنا نعيش فى عالم سريع التغير ، فان التطوير يجب الا يتوقف عند حد تناول الاوضاع القائمة بالتحسين والاصلاح ، لتدارك نواحى القصور بها ولمواكبة التطورات المستحدثة فحسب ، ولكن يجب ان يمتد الى آفاق المستقبل البعيد ، ما امكن ذلك فى ضوء مدى وضوح الرؤية المستقبلية والتطلعات القومية .

ومن الجدير بالذكر فى هذا المقام ، ان السبعينات شهدت حركة نشيطة واسعة من جانب العديد من المؤسسات التربوية استهدفت تحليل الاوضاع التعليمية ، وتشخيص نواحى القصور بها وتحسس لتطلعات الجماهير ووضع تصور لمستقبل التربية والتعليم .. فمنذ المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد فى صنعاء فى ديسمبر ١٩٧٢ ، توالت الدراسات الموسعة ، تحت اشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، نحو وضع استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى وصدرت تقارير ضخمة ، شاملة ومجملة تناولت واقع التعليم فى العالم العربى وما يعانيه من قصور وما يواجهه من تحديات فى ضوء توقعات المستقبل وبالاضافة الى هذه التقارير « الام » أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى يناير ١٩٨٠ مطبوعا فيما يتضمن خلاصة للتوصيات والاقتراحات التى توصلت اليها جهودها فى هذا الشان .

ولقد اسهم المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، بدور متصل فى هذا المضمار فاصدر منذ انشائه فى يونيه ١٩٧٤ ، العديد من الدراسات الهادفة فى مختلف قطاعات التعليم العام والتعليم الجامعى والتعليم الازهرى وعلاقة التعليم بالقوى العاملة ، والنظم الداخلية للتعليم فى مختلف مراحله - وناقش اساليب الاصلاح والتحديث والتطوير فى كل منها ، وتضم ذلك كله التقارير السنوية الصادرة عن المجلس القومى ومطبوعاته .

٢) واذا كان الشعور بعدم الرضا عن الاوضاع والانظمة القائمة فى التعليم ، وما تنطوى عليه من نواحى الضعف والقصور باعثا جوهريا على إحداث التغيير والتطوير ، فان المتغيرات الاقتصادية المعاصرة تشكل تحديات قوية لسياسة ونظم التعليم الحالية ، فالثمانينات تمثل تحولا ظاهرا فى تاريخ هذه الامة نحو التنمية الشاملة لتوفير الامن الغذائى والرخاء ، ولمواجهة التضخم السكانى وعدم التوازن بين النمو السكانى والنمو الاقتصادى وضيق رقعة الوادى الخصيب الذى يعجز عن كفالة الحياة لساكنيه ، ومواجهة متطلبات الانفتاح على العالم الخارجى بعد انغلاقة طويلة ، ونقل التكنولوجيا المتقدمة وتكييفها لظروفنا المحلية ومحاولة ازالة عوامل التخلف والجمود التى خيمت على بعض نواحى الحياة المصرية خلال الحقبة الماضية .. وغير ذلك من التحديات التى ايقظت مختلف الاجهزة فى الدولة وحفزتها نحو العمل الجاد لوضع الاستراتيجيات المناسبة للتنفيذ فى كل قطاع . ولا شك ان للتعليم دورا اساسيا ومؤثرا فى مواجهة هذه التحديات التى تفرض على التعليم تطوير نظمه واساليبه ومحتواه حتى ينهض بدوره الفعال فى عملية التنمية الشاملة على اعتبار ان التعليم مسئول بالدرجة الاولى عن بناء الانسان صانع التنمية وهدفها .

٣) وجنبا لجنب مع المتغيرات الماثلة فى مسيرة التنمية الاقتصادية بقطاعاتها المختلفة والتى تفرض اصلاح التعليم وتحديثه ، فثمة متغيرات اجتماعية حاكمة تجعل من الاصلاح والتحديث لنظم التعليم القائمة قضية ملحة ، ولعل من ابرز هذه المتغيرات :

أ) تفتقر سياسة التعليم ونظمه الى الاستقرار فى المبادىء الحاكمة والى ثبات الاتجاهات الاصيلة فى العملية التربوية والتعليمية ، كما تفتقر

السياسة الحالية للتعليم الى القدرة على الاستمرارية نحو الاصلاح والتطوير ، ذلك بسبب تعدد الوزراء الذين يتولون شئون التعليم مع غياب هيئة مرجعية من الكفايات المشهود لها فى تخطيط المنظومة التعليمية وتوجيهها على أسس سليمة وفلسفة واضحة ، ولقد ترتب على كثرة تغيير وزراء التعليم مع تباين اتجاهاتهم ، اختلاف فى مفاهيمنا للعملية التربوية ومقتضياتها ،الامر الذى أدى الى اصدار قوانين تعليمية وقرارات وزارية متباينة ، والى تغييرات متلاحقة فى نظم التقويم والامتحانات وفى نظم قبول الطلاب فى مراحل التعليم ، وفى الخطط الدراسية وغيرها ، فاختلفت بعض الضوابط الاساسية والمقومات الحاكمة لأركان العملية التعليمية ، التى تكفل لها الاستمرارية نحو التقدم والتطوير الهادف .

ب) ولقد ترتب على الانفجار السكانى وشدة الاقبال على التعليم (وخاصة بعد تقرير المجانية فى جميع المراحل) انعكاسات خطيرة على الخدمات التعليمية . فلقد اصبحت ميزانية الدولة عاجزة عن توفير الخدمات التعليمية المناسبة للراغبين فى التعليم الامر الذى ادى الى تدهور واسع فى مختلف جوانب العملية التعليمية : قصور فى المبانى المدرسية – نقص صارخ فى المعلمين كما ونوعا – نقص فى الامكانات والادوات والوسائل التعليمية – ارتفاع فى الكثافات وتكدس فى حجرات الدراسة – تعدد الفترات المسائية – شيوع الدروس الخصوصية – ضعف فى المستوى العلمى وقصور فى السلوك الاجتماعى لدى الطلاب .

ج) واقتضت الدعوة الى المبادئ الاشتراكية ،التزام الدولة بتعيين الخريجين من المعاهد والكليات الجامعية . ولقد تحمل قطاع التعليم العام وعانى بعض مساوىء هذه السياسة ، حيث ان فائض الخريجين الذين لم تتوافر لهم فرص عمل فى مجالات تخصصهم يكلفون بالعمل فى قطاع التعليم العام ، بالرغم من انهم لم يعدوا أصلا لمزاولة مهنة التعليم عامة بسبب تعيين ما يقرب من عشرة آلاف سنويا من فائض الخريجين ، فى مهنة التدريس رغم عدم تاهيلهم لهذه المهنة .

د) خروج المرأة الى العمل واضطراد الزيادة فى عدد النساء العاملات واثر ذلك على تربية الاطفال الصغار بالبيت ، والحاجة الملحة الى مواجهة هذا التطور فى المجتمع المصرى

هـ) الحد من البعثات العلمية التربوية الى العالم الخارجى ، بالنسبة لرجال التعليم العام ، وعدم الاهتمام بإعداد القيادات التربوية المتطورة مما ادى الى شىء من الجمود الفكرى بين غالبية المدرسين والموجهين والى جمود الخطط الدراسية والمناهج ، وتخلف طرق التدريس ونظم التعليم عامة . ولقد ترتب على ذلك ظهور فجوة واضحة بين المدرسة ومتطلبات المجتمع الجديدة وبين برامج التعليم والانشطة المعاصرة التى تفرضها التطورات الاقتصادية والاجتماعية والاكتشافات العلمية والتكنولوجية .

و) هجرة ابناء الريف الى المدينة وهجرة المدرسين والفنيين والعلماء الى العالم الخارجى وتسرب الطلاب من المدارس للانخراط مبكرا فى الحياة العملية .. كل هذه ظواهر تفرض على سياسة التعليم اعادة النظر فى الاساليب والنظم المعمول بها حاليا .

ز) قيام نظام الحكم المحلى وضرورة تحقيق اللامركزية فى ادارة التعليم ومناهجه مما يستلزم اعادة تشكيل الاجهزة المسئولة عن التعليم فى المحافظات واعداد القيادات التربوية الصالحة والقادرة على ادارة وتوجيه التعليم فى الاقاليم .

ح) الضغوط الاجتماعية المتزايدة على التعليم الثانوى العام ، والتعليم الجامعى مما أدى الى قصور واضح فى العمالة الفنية المتوسطة ، وعجز العمالة الماهرة وطبقة الفنيين ومساعدى الاخصائيين ، ومما ادى الى بطالة مقنعة بين خريجى الكليات النظرية وبعض الكليات العملية .

ط) الاهمية الفائقة فى سوق العمل لاستخدام اللغات الاجنبية والترجمة الفورية والالات الحاسبة وبنوك المعلومات ، ووسائل الاتصال السريع واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة – بصفة عامة – فى مختلف الانشطة بالمجتمع المعاصر وغير ذلك من المتطلبات الجديدة والتى لم تجد لها مكانا اليوم فى مناهج التعليم ومقرراته ، رغم اهميتها

الفائقة .

ك) التزايد المطرد فى عدد الاميين الصغار والكبار على السواء .

ثانيا : بعض مؤشرات الرؤية المستقبلية ، وملامـــح الغد فى مصر وانعكاساتها على سياسة التعليم ونظمه :

١) اذا كان التطوير فى سياسة التعليم ونظم ومحتواه ، يجب ان يبدأ من الواقع الحالى ، وتقييم كفاءته فى جميع ابعاده وتناولها بالاصلاح والتحسين لمواكبة التطورات المعاصرة او المستحدثة ، فانه يجب كذلك ان يتناول التطوير والتحديث النظرة المستقبلية البعيدة المدى ، ذلك لان ناتج التعليم يرتبط بالمستقبل اكثر من ارتباطه بالحاضر ، فالاجيال التى نعدها اليوم فى مراحل التعليم ، لن يتاح لها المساحة فى الانشطة الجارية فى المجتمع بقدر ما ستكون مسئولة مسئولية كاملة بعد تخرجها عن تشكيل الحياة المستقبلة وتوجيهها ومعالجة قضاياها .

واذا كان الطلاب فى مدارس ومعاهد التعليم ، هم الذين تقف بهم مصر ، على مشارف القرن الحادى والعشرين ليتحملوا مسئولية التنمية الاقتصادية والتعليمية فى البلاد فان التخطيط على المدى الطويل لتطوير سياسة التعليم ونظمه ومناهجه يبدو أمرا حتميا بحيث لا يلازم خطط التنمية الجارية فحسب بل يجب ان يسبقها بعدة سنوات .ولقد تاكد هذا المبدأ منذ اوائل الستينات بعد الحلقة الدراسية الدولية التى نظمها معهد الدراسات الاجتماعية فى باريس بالاشتراك مع منظمة اليونسكو (فى ديسمبر ١٩٥٩) لدراسة العلاقات والتفاعلات المتشابكة بين تخطيط التعليم ، وخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

نخلص مما سبق الى ان المسئولين عن تطوير السياسة التعليمية يجب عليهم ان ياخذوا فى الاعتبار عالم اليوم وعالم الغد بدرجة متكافئة من الاهمية ، ويعنى ذلك ان تتوافر لديهم صورة عن مجتمع المستقبل فى ضوء الغد البعيد والتنبؤ بآفاق التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية والمؤشرات العلمية ، والتكنولـــوجية و الملامـــح السكانيــه الحاكمة فى مجتمع الغد ، وانعكاســات كل ذلك علــى نظــم التعليــم واساليبـــه .

٢) ومن مؤشرات الرؤية المستقبلية وملامح الغد فى مصر وانعكساتها على سياسة التعليم ونظمه ما يلى :

- التزايد المستمر فى عدد المواليد مما سيؤدى الى مزيد من الضغط على مرفق التعليم ، اذ من المنتظر ان يكون الناشئة فى سن الالزام ما بين سن ٦ – ١٥ سنة من العمر نحو ١٦ مليونا قبل نهاية القرن الحالى أى أكثر من ضعف المقيدين حاليا (٦١٥ ، ١٨٠ ، ٨) .
- حتمية الزحف الى الصحراء للتعمير وانشاء مدن جديدة لاسكان الملايين المتزايدة والتى يضيق بها الوادى وكذلك حتمية استصلاح الملايين من الافدنة ، وانشاء المزارع ، وشق الصحراء لتوفير المواد الغذائية الضرورية للمواطنين .
- المزيد من استقلالية المرأة واندماجها فى الوظائف خارج المنزل وما يترتب على ذلك فى العلاقات الاسرية وفى تربية الاطفال وما يتطلبه ذلك من توسع كبير فى مؤسسات رياض الاطفال ، واعداد المشرفات .
- ذيوع الديمقراطية شعارا وممارسة ونمو الوعى القومى ، والحرية الشخصية والاستقلالية للمواطن المصرى .
- التطور المستمر فى المجال العلمى والتكنولوجيا مما يدعو الى تغيير أساليب التعليم ومحتواه ، والتعليم والتدريب المستمر والتعليم الذاتى واستخدام التقنيات الحديثة فى التعليم والى تدريب الطلاب على استخدام الادوات والآلات الحديثة للتعليم الذاتى .
- تفجر نواحى المعرفة مما يترتب عليه ظهور مجالات جديدة للدراسة فى علوم الفضاء والدراسات البيئية والحاسبات الالكترونية والعلوم الزراعية وغير ذلك من التخصصات الجديدة مما سيفرض على نظم التعليم احداث تغييرات جذرية فى المناهج والمقررات .
- النقص فى الموارد الطبيعية لا سيما فى الطاقة ، والمواد الغذائية وزيادة التحديات والمشكلات التى يواجهها الانسان مما يدعو الى تعليم يهدف إلى تنمية القدرة على الابتكار ، وتوفير البدائل والحلول على اساس التفكير الواعى وكيفية مواجهة المواقف المختلفة .
- اذا كان هدف للتعليم ، هو ايجاد الفرد المتعلم المستفيد القادر

على استيعاب المعرفة المتطورة والاستمتاع بها وتفهم القضايا العامة لبلاده ، ومواصلة تثقيف نفسه ، والاستزادة من نواحى المعرفة الحديثة والمتطورة فان منطق التعليم والبحث يجب ان يقوم على نظرية التعليم المستمر .. لأن هذا العصر الذى يتسابق فيه التقدم العلمى والفنى والتكنولوجى على نحو مذهل ، كثيرا ما تصبح فيه الالة قديمة ومتأخرة بمجرد الانتهاء من صنعها لظهور ما هو أحدث منها .. كل ذلك يحتم على العناصر النشيطة ان تكون فى حالة من التعليم المتواصل والتحصيل المستمر وبغير ذلك لا يلبث المتعلم ان يتخلف عن الجديد مهما كانت درجة الخبرة والثقافة التى حصل عليها خلال سنوات الدراسة .

تلك بعض المؤشرات والافتراضات لمجتمع مصر المتغير ويجب ان يكون واضحا ان التغييرات المتوقعة والصورة المستقبلية للمجتمع فى اوائل القرن الواحد والعشرين تشير الى انعكاسات واسعة النطاق على نظم التعليم واساليبه ومناهجه .

ثالثا : غايات التعليم واهدافه فى مصر فى المرحلة القادمة :

فى ضوء المؤشرات والمبادئ السابقة تحدد غايات التعليم فى مصر من منظور المستقبل – من خلال جانبين متكاملين هما : وظيفته بالنسبة للفرد ووظيفته بالنسبة للمجتمع

١) فبالنسبة للفرد فان التعليم ينبغى ان يهدف الى تكوين شخصية مصرية تتميز بالمواصفات والسمات الآتية :

- الجمع بين السلوك وفق القيم الدينية والخلقية للمجتمع والفضائل الانسانية وبين النظرة العلمية الموضوعية فى مواجهة مواقف الحياة ، والقدرة على اتباع المنهج العلمى فى حل المشكلات الفردية والعامة .
- الايجابية بما تتطلبه من فكر ناقد ومبادأة وابتكار وتعاون مع الاخرين .
- القدرة على التفاعل مع عوامل البيئة والمشاركة بالفكر والعمل على تطويرها وحل مشكلاتها .
- التمسك بالديمقراطية كاساس للحياة المتحضرة ، وممارسة سلوكياتها سواء على المستوى العام أو الخاص .
- القدرة على القيام بعمل يكسب عيشه عن طريقه ، وفى نفس الوقت يفيد به مجتمعه .
- القدرة على النمو الذاتى المستمر فى نواحى المعرفة والمهارات وتوظيف ما يتعلمه ويكتسبه فى تطوير حياته وحياة بيئته ومجتمعه
- القدرة على النظرة السمتقبلية التى تتضمن التطلع الى الامام والتخطيط للمستقبل
- القدرة على استغلال وقت الفراغ فى عمل ممتع ومفيد للذات والمجتمع
- الاعتزاز بمصر وبحضارتها الاصيلة ، وبذل كل جهد ممكن من اجل الدفاع عنها واعلاء شانها وتطوير الحياة فيها ، انبثاقا من شعور الانتماء اليها .
- الاعتزاز بالانتماء للأمة العربية والوعى باهمية التكامل العربى .
- الايمان بوحدة الجنس البشرى وباهمية سيادة علاقات الوفاق والتعاون بين جميع الشعوب .

٢) واما بالنسبة للمجتمع :

فالتعليم لا يكون استثمارا حقيقيا الا بقدر عوائده الانسانية ، والاجتماعية والاقتصادية ، قياسا الى ما ينفق عليه من جهد ومال ، ومن ثم فان التعليم يهدف الى تحقيق ما ياتى بالنسبة للمجتمع :

- خلق المجتمع المتعلم والمعلم ، ذلك المجتمع الذى يملك كل فرد فيه القدرات التى تمكنه من تحقيق حياة افضل له ، وفى نفس الوقت يتيح مناخا وفرصا أفضل لانماء هذه القدرات
- دعم المبادىء الديمقراطية بما تتضمنه من تكافؤ الفرص للافادة من فرص التعليم ، والتاكيد على ان هذا التكافؤ فى الفرص التعليمية لا يعنى مجرد التكافؤ فى فرص القبول بالتعليم النظامى ، وانما هو يمتد ليشمل فرص الاستمرارية فيه .

– تزويد المجتمع بحاجاته من الامكانات البشرية بمختلف مستوياتها اللازمة لتنميته الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية بما يتضمنه ذلك من عمليات للتوجيه التعليمى والمهنى والتدريب الوظيفى وبهذا تتحقق انتاجية التعليم بالنسبة للمجتمع .

– الاسهام الفعال فى حل القضايا العامة للمجتمع ، فاجهزة التعليم ومؤسساتها تلتزم بالانفتاح على البيئة وعلى المجتمع الذى توجد فيه اخذا وعطاء .

– تاكيد الانتماء العربى لمصر بما يتضمنه ذلك من العمل على انماء الوعى بالعناصر الثقافية المشتركة وباهمية تحقيق التكامل بين الدول العربية استنادا الى وحدة اللغة والعقيدة ، والتاريخ والمصير .

– انماء قيم ومبادىء التعاون مع جميع دول العالم بمختلف صوره الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وبخاصة مع الدول الشقيقة والصديقة ومع المنظمات الدولية فى سبيل تحقيق التفاهم والتعاون الدولى والسلام العالمى .

رابعا : ابعاد استراتيجية السياسة التعليمية فى المرحلة القادمة

وبعد ، فانه على ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى يشهدها المجتمع المصرى فى المرحلة الراهنة ، وعلى ضوء بعض مؤشرات الرؤية المستقبلية وملامح الغد فى مصر وغايات التعليم يمكن الوصول الى وضع الاستراتيجية المناسبة للسياسة التعليمية فى المرحلة القادمة .

ومن الطبيعى انه يجب ان تتوافر لدى المسئولين عن تطوير السياسة التعليمية صورة واضحة ، وتحليلات صادقة عن واقع الاوضاع التعليمية القائمة ومشكلاتها فى جميع نواحيها : فى التطور الكمى والنوعى فى مدخلات التعليم ومخرجاته فى المعلمين ومستوياتهم الفنية والعلمية فى المبانى المدرسية فى الادوات التعليمية فى طرق التدريس والوسائل التعليمية ، فى التمويل ، فى الادارة التعليمية فى محتوى التعليم ومناهجه ، وغيرها وفى العلاقة بين التربية كمنظومة ، وبين المنظومات الاخرى الاجتماعية ، والاقتصادية والسياسة ، ومدى الانفصام او التقارب بين نتائج التعليم ومتطلبات التنمية الشاملة فى مختلف القطاعات . واذا كا ن من الطبيعى ان تبدا الدراسة برصد واقع التعليم فى كافة عناصرها وما تنطوى عليه من سلبيات فانه يتبع ذلك بيان اساليب تصحيح الاوضاع الحالية فى المدى القريب فى اطار الامكانات المادية والبشرية المتاحة ثم تخطيط الصورة المرتقبة للمنظومة التعلمية مستقبلا فى اطار ما قدمنا خلال هذه الدراسة من متغيرات وملا مح او توقعات .

الإرشاد النفسى والتوجيه فى التعليم المصرى

منذ ان وحدت مدارس المرحلة الاولى من التعليم فى مصر اخذت اعداد التلاميذ فى المدارس الابتدائية تتزايد بصورة مطردة مما أدى الى الضغط على مدارس التعليم الثانوى وزيادة عدد التلاميذ فيها ، وقد ادى ذلك بدوره الى ضغوط مختلفة على الجامعات لقبول اعداد من الطلاب اكبر فى بعض الاحيان مما تسمح به امكانياتها المادية والبشرية وفى احيان اخرى للالتحاق بكليات يوجد لدينا فائض كبير من خريجيها او لا تتفق الدراسة بها مع استعدادت وميول الطلاب الذين يقرر مكتب تنسيق القبول بالجامعات الحاقهم بها . ومن المنتظر ان تتزايد حدة هذه

المشكلة فى السنوات القادمة بسبب تزايد عدد التلاميذ فى جميع مستويات التعليم بمعدلات اكبر من معدلات الزيادة السابقة بعد رفع سن الالزام أو على الاصح زيادة عدد سنوات التعليم الالزامى من ست سنوات الى تسع سنوات كحد ادنى بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

ورغم ان القانون المشار اليه قد حدد اهداف التعليم الاساسى فى مرحلة الالزام مؤكدا على ربط التعليم فى هذه المرحلة بالحياة فى البيئة واعداد التلاميذ للمواطنة المستنيرة فى المجتمع ، الا انه من الملاحظ ان الجهد الاكبر الذى يبذل سواء من جانب المدرسة او من جانب الآباء مازال يركز علي اعداد التلاميذ للنجاح فى الامتحانات بصورتها التقليدية الحالية والحصول على مجموع الدرجات الذى يتيح الالتحاق بالمدرسة الثانوية التى تؤهل تلاميذها بالتالى للإلتحاق بالجامعة على اساس مجموع الدرجات ايضا .

والنتيجة انه يمكن تلخيص الوضع السائد فى التعليم فى الوقت الحاضر فيما يتعلق بتيار تدفق التلاميذ فى قنوات التعليم فى ان مدارس التعليم الالزامى وكذلك التعليم الثانوى مزدحمة باعداد كبيرة من التلاميذ يتنافس معظمهم على النجاح فى الامتحانات التقليدية التى تهتم بصفة خاصة بقياس التحصيل للجوانب المعرفية على مستوى التذكر غالبا وذلك بهدف الالتحاق بالمراحل الاعلى من التعليم وفى زحمة هذه الاوضاع كثيرا ما تهمل الاهداف التربوية الحقيقية من التعليم وتتناسى المدرسة او النظم التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ وان لكل تلميذ قدراته واستعدادته الخاصه وميوله ومواهبه التى يجب ان تهيأ لها كل الفرص لتنميتها ورعايتها وان تعالج المشكلات التى تعترض سبيل ذلك سواء فى المدرسة او المنزل او فى غيرها وان يوجه التلميذ الى نوع الدراسة التى تناسبه والى اختيار المهنة التى يصلح لها وينجح فيها كما يجب التعرف على اسباب تعثر بعض التلاميذ فى دراستهم لمعالجتها وأسباب انحرافات السلوك لتقويمها .

وباختصار يمكن القول ان النظام الحالى فى التعليم يعتمد الى حد كبير على اساليب الية وتقليدية فى تخريج الاعداد الكبيرة ، كما انه لايزال يعتمد على مجموع الدرجات فى الامتحانات لتوجيه التلاميذ عبر قنوات الدراسة وذلك رغم ما توصلت اليه الدراسات والبحوث من وسائل الكشف عن القدرات والاستعدادات والميول والمواهب والقواعد التى تراعى فى توجيه التلاميذ فى دراستهم ومعالجة مشكلاتهم الدراسية والسلوكية .

ولا شك ان ارساء قواعد بناء الانسان المصرى عن طريق التربية والتعليم ، وان تنمية مواردنا البشرية على اسس علمية دون فقد او اهدار يتطلب استخدام الاساليب التربويةالحديثة فى توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا وارشادهم نفسيا لتكوين المواطن المصرى ذى الشخصية النامية والعقلية المتفتحة والقيم السلوكية المطلوبة .

مفهوم التوجيه التربوى والارشاد النفسى

التوجيه والارشاد النفسى من المصطلحات الجديدة نسبيا التى ادخلت وانتشرت فى ميدان التربية والتعليم وذلك تمشيا مع تقدم الدراسات النفسية التى اكدت اهمية الفروق الفردية وحاجات المجتمع المتطورة التى زادت الحياة تعقيدا بما يدعو الى ضرورة الاهتمام بتوجيه الافراد ومساعدتهم على السيرفى الطريق الذى يؤدى الى نجاحهم فى الحياة وادائهم لدورهم فى المجتمع .

وقد اثبتت الاختبارات والمقاييس العقلية تنوع قدرات الانسان واختلاف الافراد فى طباعهم وميولهم وامكاناتهم بما يدعو الى التعرف على استعدادتهم ومهاراتهم بقصد توجيههم الى الانتفاع بما خلقوا به من مواهب وما اكتسبوه من قدرات ومهارات الى اقصى حد ممكن بما يحقق المبادىء الديمقراطية ويكفل للفرد الشعور بالرضاء والسعادة وللمجتمع الازدهار والتقدم .

لهذا نجد ان المدرسة الحديثة قد تغيرت وظيفتهاعن الماضى فلم تعد مهمتها مقصورة على مجرد تلقين التلاميذ مجموعة من المعلومات

وحشدهم فى مسارات تعليمية موحدة بل اتجهت الى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بتهيئتهم لممارسة الادوار المناسبة لهم ولقدراتهم كى يصبحوا مواطنين منتجين كل بحسب ما خلق له . واصبح من اهم واجبات المعلم التعرف على قدرات تلاميذه وميولهم ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية وانحرافاتهم السلوكية وكل ما يتعلق بشخصياتهم وامكاناتهم حتى يمكن توجيههم تعليميا ومهنيا وارشادهم نفسيا وسلوكيا . ويجب ان يعد المعلم لتحمل هذه الوجبات اعدادا يكفل القيام بها على صورة علمية سليمة وذلك كجزء هام من واجباته المهنية .

غير انه فى ظل الظروف الحالية للمدارس وبعد ان اصبح التعليم حقا والزاما للجميع مما ادى الى تدفق الاعدا د الكبيرة فى سلم التعليم اصبح الامر يتطلب قيام خدمة منهجية منظمة لتادية وظيفة التوجيه التربوى والارشاد النفسى بالتعاون مع المعلمين فى المدرسة . ان هذه الخدمة الجديدة هى اقامة عملية التوجية والارشاد على الفهم الصحيح للفروق الفردية بين التلاميذ والاستعانة فى ذلك بجانب جهود المعلمين فى المدرسة بعدد من المختصين فى التوجيه والارشاد النفسى الذين يعدون اعدادا خاصا لهذه الوظيفة الجديدة ويتعمقون فى الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية ، ويتخصصون فى قياس المواهب والقدرات العقلية وغيرها من وسائل الفروق الفردية بهدف خدمة الفرد. وقد تكون هذه الخدمة توجيها تربويا يرمى الى تحقيق تكيف التلميذ فى دراسته ، وقد تكون توجيها له لاختيار المهنة التى تتفق مع مواهبه وقدراته وامكاناته ، وقد تكون ارشادا او علاجا نفسيا يرمى الى تكييفه مع المجتمع .

مجالات التوجية والارشاد

من الممكن تصنيف المشكلات والمجالات التى يتعرض لها التوجيه والارشاد النفسى على النحو الاتى :

١) المجال الشخصى والاجتماعى ويتناول المشكلات الذاتية من النواحى الصحية والنفسية والعقلية ، والمشكلات الاجتماعية كعلاقة الشخص بغيره ومايرتبط بالاتصالات الاجتماعية . كما يتناول المشكلات المتعلقه بتنظيم الوقت بين العمل والراحة وممارسة الهوايات وانواع النشاط المختلفة .

٢) المجال التعليمى ويتناول المشكلات المتعلقة بحياة الشخص المدرسية من حيث اختياره للمسارات التعليمية المناسبة له وعاداته فى المذاكرة وما يتعلق بالنواحى التحصيلية من حيث التفوق او التخلف الدراسى وعلاقاته مع زملائه ومدرسيه وما يتعلق بالمواظبة والانضباط فى الحياة المدرسية .

٣) المجال المهنى والاقتصادى ، ويتناول توجيه الفرد للمهنة المناسبة لاستعدادته وقدراته وما يحتاج من تدريب او تغيير لمهنته وما يرتبط بذلك من التكيف فى محيط العمل والعلاقات بالرؤساء والمرؤسين ، وكذلك ما يتعلق بتوجيه الفرد لكيفية الموازنة بين الامكانات المادية والاحتياجات وترشيد الاستهلاك بما يحقق له الاستقرار فى حياته الاقتصادية .

وفى جميع المجالات ينبغى ان يهيأ الشخص للاعتماد على نفسه فى توجيه نفسه ، وان يكون الهدف من ارشاده هو تبصيره بقدراته وامكاناته لتصبح بصيرته من نفسه ولنفسه ، وليكون قادرا على موازنة الامور .

من الذى يقوم بتوجيه التلاميذ وارشادهم :

وفى الوقت نفسه فان عمليه التوجيه بمفهومها الصحيح عملية تعاونية يسهم فيها كل من له اتصال بالطالب سواء فى داخل المدرسة او خارجها ، ولذلك فان فريق التوجيه فى المدرسة ينبغى ان يضم المعلمين بوجه عام ورواد الفصول بوجه خاص الى جانب الاخصائيين الاجتماعين والاخصائيين النفسيين ، ولكل عضو فى هذا الفريق عمله واسهامه فمعلم المادة هو اقدر من غيره على تقويم التقدم التحصيلى للطالب ومستواه العلمى وميوله الدراسيه واسلوبه فى التحصيل والمثابرة ، ورائد الفصل يستطيع بحكم صلته الوثيقة بمجموعته من الطلاب ان يزود السجل بالكثير من المعلومات والبيانات عن الطالب وقدراته واستعداداته

واتجاهاته ومشكلاته وان يلعب دورا فى حل هذه المشكلات وفى عملية التوجيه ذاتها بمساعدة الطالب على ان يحدد لنفسه اهدافا واقعية تتفق مع امكاناته ويقترح عليه الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الاهداف كما يحيل على كل من الاخصائى النفسى والاخصائى الاجتماعى الحالات التى تتطلب ان يتولياها .

وغنى عن القول أنه ينبغى الاهتمام فى إعداد المعلمين وتدريبهم لاية مرحلة تعليمية بتاهيلهم للقيام بدورهم الأصيل والعلمى فى عملية التوجيه .

التوصيات

من اجل ارساء قواعد بناء الانسان المصرى وتنمية مواردنا البشرية على اسس علمية سليمة وفى اطار المبادئ الديمقراطية التى تؤمن بقيمة الفرد وتنادى باتاحة الفرص ليقوم بدوره فى المجتمع مع مراعاة الفروق الطبيعية بين الافراد والاهتمام بتهيئتهم لممارسة الادوار المناسبة لهم كى يصبحوا مواطنين منتجين كل بحسب ما خلق له ولكى يكفل للفرد الشعور بالرضا والاطمئنان وللمجتمع التقدم والازدهار .

ولما كانت البحوث والدراسات التربوية والنفسية قد اثبتت تنوع قدرات الافراد واختلاف امكاناتهم وميولهم ، مما يدعو الى التعرف على استعداداتهم الطبيعية بقصد توجيههم الى الانتفاع بما خلقوا له من مواهب وقدرات الى اقصى حد ممكن فان من اهم واجبات المدرسة ان تكتشف مواهب التلميذ وقابلياته وتنمية قدراته الخاصة وتوجيهه تعليميا وارشاده نفسيا وسلوكيا بحيث تتاح له الفرص للوصول الى المستوى الانسانى الذى يناسبه ، وبذلك نضمن استمرار النجاح فى المسار التعليمى الذى تم ارشاده اليه ونقضى على ظاهرة الرسوب التى تنشا من وضع الشخص فى مسار تعليمى لا يتفق مع ما خلق به من امكانات

ويوصى المجلس بما يأتى :

- زيادة الاهتمام فى برامج اعداد المعلمين فى كليات ومعاهد المعلمين والتربية باكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للمعلم للتعرف على قدرات تلاميذة وميولهم ومشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية وانحرافاتهم السلوكية ان وجدت ، وكل ما يتعلق بشخصياتهم ومواهبهم ، مع التدريب على استعمال ادوات واساليب التوجيه والارشاد النفسى وذلك بقصد ان يعد المعلم لتحمل واجبات توجيه تلاميذه وارشادهم اعدادا يكفل القيام بهذه الواجبات وبالتعاون مع الاخصائيين الاخرين فى هذه المجالات اذا لزم الامركى تتم عملية التوجيه والارشاد بصورة سليمة كجزء من واجباته المهنية .

- تعميم انشاء دبلومات فى الدراسات العليا بكليات التربية المنتشرة فى مصر لاعداد الكوادر المتخصصة اللازمة لتنفيذ برامج التوجيه والارشاد النفسى فى التعليم ودعوة الوزارة الى الافادة من هذه الدبلومات ويمكن تحويل بعض المدرسين الزائدين عن الحاجة فى بعض المواد الدراسية بحيث يوجهون للتخصص فى هذه الدبلومات فى بعثات داخلية لمدة سنة كما يمكن حصول بعضهم على درجات الماجستير والدكتوراه فى هذا المجال مع الاهتمام بالتدريب العملى وممارسة عمليات التوجيه والارشاد النفسى فى المجال التعليمى .

- ان تزود كل مدرسة فى جميع مراحل التعليم او مجموعة من المدارس وفق برنامج يتم تنفيذه خلال عشر سنوات بفريق متكامل يضم الكادرات الخاصة بالتوجيه والارشاد النفسى من اخصائيين نفسيين واخصائيين اجتماعين واطباء نفسيين ان امكن وان يتناسب عدد اعضاء هذا الفريق مع عدد تلاميذ المدرسة (او مجموعة المدارس) وان يتكون من هذا الفريق جهاز متخصص او مكتب خدمة للتوجيه والارشاد النفسى يعمل بتعاون وثيق مع معلمى المدرسة وادارتها وفق مخطط شامل لتقديم خدمات التوجيه التعليمى والمهنى وعلاج التخلف الدراسى والوقاية من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية وعلاج ما يحدث منها

- التوسع فى انشاء عيادات نفسية ومراكز للتوجيه والارشاد النفسى فى عواصم المحافظات تزود بالاطباء النفسيين والاخصائيين

وتحول اليها من المدارس الحالات التى تحتاج الى مزيد من الدراسة المتخصصة التى قد لا تتوافر فى فريق العمل فى جهاز التوجيه والارشاد بالمدرسة وان تشجع الدولة انشاء هذه المراكز والعيادات التى توجد فى اغلب بلاد العالم المتحضر وتؤدى خدمات عامة للمواطنين .

* ولما كانت عمليات التوجيه والارشاد النفسى من العمليات الجماعية التي تتطلب ان يتعاون فيها المعلم والطالب وولى امره مع الاخصائيين النفسيين الاجتماعيين وغيرهم ، لذلك يجب ان تعمل المدرسة على توثيق صلتها بالاباء مع توعيتهم بالمبادئ التى تقوم عليها هذه العمليات لضمان اسهامهم الايجابى عن اقتناع ودراية وحتى لا يكون التوجيه والارشاد مفروضا على الطالب أوولى امره .

* ان يقوم المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع كليات التربية بمشروعات مشتركة لحصر الجهود السابقة فى مصر لاعداد المقاييس والاختبارات اللازمة لعمليات التوجيه والارشاد والتى يتوفر منها حاليا حصيلة معقولة ثم مراجعة هذه الادوات وتنقيحها واتخاذها منطلقا لجهود جديدة تضيف اليها وتحسنها .

* اعادة تصميم البطاقة المدرسية التى سبق ان جربت بنجاح فى المدارس النموذجية بحيث تصبح سجلا للطالب تضم خلاصة الجهود التى تبذل لجمع المعلومات اللازمة للتوجيه والارشاد مع العناية بالدقة فى استيفاء بياناتها والتدريب على تفسيرها واستخدامها فى عمليات التوجيه والارشاد .

* ان توضع البرامج والنظم التى تخطط للتوجيه والارشاد النفسى فى التعليم موضع التجريب فى بعض المدارس الممتازة او غيرها من المدارس التي تختار لهذا الغرض ويكون هذا التجريب تحت اشراف دقيق وبذلك يمكن فى ضوء نتائجه التعميم التدريجى لهذه النتائج مع نظام دقيق لمتابعة نتائج التوجيه لامكان تحسين الاساليب والوسائل المتبعة باستمرار .

* اعادة النظر فى اساليب التقويم المتبعة حاليا فى المدارس بصفة عامة وفى نظم الامتحانات بصفة خاصة ، وذلك فى ضوء توصيات المجلس ودراسته السابقة وخاصة ما يتعلق بتطوير الامتحانات واتاحة الفرص للاختيار فى مقررات الدراسة والمسارات التى يوجه اليها التلاميذ الراسبون ، وكذلك فى ضوء مايتحقق من تقدم فى تنفيذ اساليب وبرامج التوجيه بحيث نصل الى الوضع الذى نربط فيه سياسة القبول فى قنوات التعليم بنتائج عمليات التوجيه والارشاد النفسى بدلا من ربط هذا القبول بنتائج الامتحانات التقليدية التى تحتاج حاليا الى تطوير كبير وبحيث يمكن توزيع التلاميذ فى التعليم الثانوى طبقا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجات المجتمع .

* ان تعمل وزارة التربية على دعم المسارات البديلة فى التعليم وتنظيم مسارات اخرى للتلاميذ الذين يتكرر رسوبهم ويتعذر عليهم مواصلة الدراسة سواء فى حلقات التعليم الالزامى أو فى التعليم الثانوى ، ويراعى فى هذه المسارات ان تكون متنوعة وان يخضع التوجيه فيها للأساليب العلمية فى التوجيه والارشاد .

* ان تجرى عدة دراسات فى وزارة التربية وغيرها من الوزارات المعنية وفى مراكز البحوث المختصة لمعرفة احتياجات سوق العمل وفرص العمالة على مستوى الجمهورية ومستوى البيئات المحلية المختلفة ، وان تستخدم اساليب التوجيه والارشاد للكشف عن استعدادت الطلاب وخاصة فى المرحلة الاعدادية لتوجيههم نحو المجالات التي تناسب استعداداتهم وميولهم وتتفق مع متطلبات البيئة المحلية او المجتمع .

* ان تعطى اهمية خاصة وأولوية عاجلة للتوجيه والارشاد النفسى فى المدارس الثانوية بانواعها المختلفة خاصة بعد ان برز فى الوقت الحاضر الكثير من المشكلات السلوكية للشباب فى هذه المرحلة العمرية وبعض الانحرافات الوافدة والتى لم تكن واضحة من قبل بهذه الصورة بين طلاب هذه المرحلة فى مجتمعنا .

تحديث التعليم قبـــــل الجامعـــــى

هيكل التعليم ، ونظم القبول

يقصد بهيكل التعليم السلم الذى يتكون منه على هيئة مراحل وانواع وقنوات .. اما نظم القبول ، فتتضمن القواعد والضوابط المعايير التى يتم بمقتضاها الاختيار والتوجيه الى مختلف مكونات السلم وكذلك النسب التى تحكم التوزيع على المراحل والفروع والقنوات .

وقد تحدد الوضع الراهن حتى سنة ١٩٨٨ بالنسبة لهيكل التعليم ونظم القبول بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ والقرارات الوزاية رقم ٣٥ لعام ١٩٨٢ ورقم ٦١٢ لعام ١٩٨٣ .

الوضع الراهن .

١) مرحلة الالزام . ومدتها تسع سنوات دراسية ويبدأ الالزام فى سن السادسة من العمر وتنقسم مرحلة الالزام حاليا الى حلقتين حلقة التعليم الابتدائى ومدتها ست سنوات دراسية (٦-١٢) . تليها حلقة التعليم الاعداى ومدتها ثلاث سنوات (١٢ – ١٥) ، ويطبق داخل هذه المرحلة نمط التعليم الاساسى الذى يقدم للتلاميذ القدر الضرورى من المعارف العملية والعلمية والفنية اللازمة لكل مواطن ، وذلك وفق منهج جديد يستهدف النمو المتكامل للمتعلم والترابط بين المواد النظرية والعملية والبيئية .

٢) مرحلة التعليم الثانوى : وتبدأ بعد انتهاء المرحلة السابقة ، ومدة الدراسة بها ثلاث ، او خمس سنوات .. وتتفرع هذه المرحلة الى ثلاث مسارات متنوعة ، ويحكم التوزيع على هذه الانواع الثلاثة معياران ، السن ومجموع درجات الطالب فى الشهادة الاعدادية .

أ– التعليم الثانوى العام – وطابع الدراسة فيه نظرى اكاديمى ومدة الدراسة به ثلاث سنوات ، ويستهدف الاعداد للجامعة وللحياة .

ب – التعليم الثانوى الفنى بانواعه الثلاثة (صناعى زراعى ، تجارى) ومدة الدراسة به ، ثلاث او خمس سنوات ، وهدفه مهنى او حرفى لاعداد العمالة المتوسطة والماهرة وفئة الفنيين .

ج – دور المعلمين والمعلمات – ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، وتستهدف اعداد المعلمين للعمل فى الحلقة الاولى من التعليم الالزامى (المدارس الابتدائية)

ويقبل فى هذه المسارات الثالثة ٩٠ ٪ على الاقل من جملة حملة الشهادة الاعدادية . ويتم المفاضلة فى القبول والتوزيع حسب الترتيب السابق على اساس مجموع درجات الطالب فى الشهادة الاعدادية ويحظى التعليم الثانوى العام بالالوية واعلى الدرجات ، ثم ياتى بعد ذلك التعليم الصناعى ثم الزراعى والتجارى ودور المعلمين والمعلمات .. وتبقى نسبه ضئيلة جدا لمراكز التدريب الحرفى والمهنى .

سلبيات الاوضاع الحالية :

اولا : بالنسبة لسلم التعليم :

أ – لا تنتظم ضمن السلم الرسمى للتعليم – مرحلة رياض الاطفال – التي تسبق سن الالزام ، بالرغم من انها أصبحت ضرورة حضارية تقوم بمهمة تربوية واجتماعية ، ورعاية ضرورية للاطفال وبخاصة بعد ان خرجت الامهات الى ميدان العمل واخذت تشارك فى مختلف الوظائف والأنشطة فى الحياة العامة . ولقد ترتب على اغفال مرحلة رياض الاطفال ضمن السلم الرسمى للتعليم ظهور مشكلات ميدانية يقاسى منها اولياء الامور والاطفال ووزارة التعليم والمديريات التعليمية ، مع

صعوبة تنفيذ قانون التعليم بالنسبة لبدء سن الالزام ، وبصفة خاصة فى العواصم والمدن .

ب – يكتفى السلم الحالى ، بتنظيم قناة تعليمية واحدة لجميع التلاميذ فى مرحلة الالزام ، بمحتوى تعليمى موحد ، وعدد السنوات

الخاصة .

ب – تعتمد نظم القبول الحالية ، على معيارين فقط : السن ، مجموع الدرجات فى امتحانات تقليدية دون الأخذ فى الاعتبار ، بمعايير أخرى لها أهميتها القصوى فى حسن الاختيار ومناحى العملية

ملحق احصائى

	١		٢		٣		٤	٥			٦	
قارات العالم	بيانات الأزهر ٧٩ / ١٩٨٠		مدرسة اللغة العربية المعارون من		أقسام الدراسات العربية بدول العالم		المكاتب الثقافية المصرية بدول العالم	الطلاب الوافدون المقيدون ٧٨/ ١٩٧٩			برامج تعليم اللغة العربية بالراديو	
	عدد الطلبات	عدد المبعوثين	وزارة التعليم	الأزهر	بالجامعات	بجهات أخرى		دراسات عليا	ليسانس / بكالوريوس	معاهد	المستمعون	الامتحانات المرسلة
افريقيا	١٦٢	٩٤	٤٢	٢٥٤	٢١	٧	٢	١٤	٥٩٦	٢٣	٣٧٩٧٨	٩٧٦٦٢
اسيا	١٣٧	٧٦	–	–	٦٣	٨		٢١٨	٩٥٥	٣٠	٣٧٢٨٣	٧٠٦٠٠
أوروبا	٨	٥	–	–	٧٠	٧	٤	١٠	١٨٧	٣	٦١٥٤	١٧١٣٥
الامريكتين	١٩	٦	.	.	١٧	٧		١	٢٦	–	٢٢٨	٦٨٩
استراليا	–	–	–	–	٦	–	–	–	–	–	٣٩	١١٥

١– المقيدون على منح الأزهر بجميع الكليات والمعاهد ٢٥٣٠ طالبا ، ٨٥٠ طالب فلسطين
الوافدين على نفقتهم أو نفقة المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ١٠.٠٠٠ (عشرة الآف طالب)
٢– من واقع بيان وزارة التعليم العالى (الادارة العامة للعلاقات الثقافية) عام ٧٨/ ١٩٧٩
٣– من واقع بيان الادارة العامة للتمثيل الثقافى – بوزارة التعليم العالى
٤– من واقع بيان وزارة التعليم العالى (الادارة العامة للعلاقات الثقافية) .
٥– من واقع بيانات إذاعة جمهورية مصر العربية (البرامج الأجنبية)
٦– الطلبة الذين امتحنوا بسفاراتنا بالخارج (ابتدائية – اعدادية – امتحانات النقل) (بيان وزارة التربية والتعليم – الادارة العامة للامتحانات)

اوربا	افريقية	آسيا	الولايات المتحدة الامريكية
٣٧٠	١٢٧	٧٥	٣٥ طالبا

تعديل نظام التعليم الثانوى العام وتطبيق نظام الاختيار والتكامل بين المواد

ان من مسلمات العصر الحديث ، فى العالم المتقدم والعالم النامى على سواء ، ان مرحلة التعليم العام اصبحت حقا من حقوق الانسان الأساسية ، وان اختلفت مدتها من بلد لآخر ، وان اختلف ايضا اتساع مدى تطبيقها وتعميمها بين فئات المجتمع . ولكن الهدف الذى تسعى اليه الدول جميعا هو أن تصبح هذه المرحلة إلزامية ومجانية ، وكذلك ان تمتد مدتها الى فترة لا تقل الآن فى المتوسط بين معظم الدول عن تسع سنوات ، تمتد فى البلاد المتقدمة الى اثنتى عشرة سنة .

وفى حالة مصر فإن قوانين التعليم تنص منذ أكثر من خمسين عاما على أن تكون مرحلة الالزام مجانية ، وفى خمس سنوات تمثل المرحلة الأولية ، ثم زيدت الى ست سنوات تمثل المرحلة الابتدائية ، حتى نص الدستور من حيث المبدأ على امتدادها الى تسع سنوات (تشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية) ، وحتى أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، منذ دوراته الأولى ، بتطبيق هذا الامتداد ، فأخذت وزارة التربية والتعليم بالتوصية وشرعت فى تطبيقها بطريقة تدريجية ، حتى تقرر إنهاء العمل بشهادة اتمام الدراسة الابتدائية من نهاية عام ٨١/ ١٩٨٢ الدراسى ، بحيث يكون انتقال التلاميذ بامتحان مدرسى من الصف السادس الى الصف السابع فى التعليم العام ، وبحيث يكتفى بالشهادة الاعدادية فى نهاية المرحلة الالزامية من التعليم .

كذلك فان من المسلمات العالمية بالنسبة لمرحلة التعليم العام أنها يجب ان تتيح فرصا متساوية امام ابناء الجيل الصغير ، وأنها تسعى الى بناء الوحدة فى مشارب المعرفة بين المواطنين من رجال المستقبل ، وأنها اذا سمحت بالتفاوت فى مدى الاستفادة عن هذه الفرص على أساس التفاوت فى الاستعداد والمواهب ، فانها يجب ان تعمل على الاقلال بقدر المستطاع من آثار التفاوت فى ظروف البيئة الاجتماعية والمادية .

وفوق ذلك فان من المسلمات ايضا ان مرحلة التعليم العام انما تسعى الى تربية وتعليم وبناء المواطن الصغير واليافع من أجل مواجهة الحياة مسلحا بما تعلم وما نال من تربية وتعليم ، وتثقيف عام ، ومزودا بما يتيح له متابعة هذا التعليم والاستزادة منه بعد انقضاء المرحلة العامة سواء أكان ذلك فى معاهد التعليم فوق المتوسط والعالى ، أم فى ممارسة الحياة العملية التى تخرج اليها غالبية من يتمون مرحلة التعليم العام .

ومن هنا فإن الاتجاه الغالب الآن بين الدول فى بناء أجيالها الجديدة هو أن تكون مرحلة التعليم العام أساسا مرحلة تكوين وتثقيف عام فى بناء مواطنى المستقبل على أساس متكافئ ومتوازن ، وبعيد بقدر الامكان عن المفارقات بين المواطنين . وبذلك فان هذه المرحلة ، فى سنواتها التسع الأولى ، لا تهدف الى أى تخصيص أو تشعيب فى التكوين بين تلميذ وتلميذ ، غير ما يجئ نتيجة ارتباط التعليم ببيئات معينة ومحدودة ، أو نتيجة لاطلاق حرية الآباء فى تزويد ابنائهم بفرص إضافية من خلال ما اصبح يعرف بمدارس التعليم الخاص ، التى تحدد القوانين عملها فى نطاق معين . اما السنوات الثلاث الأخيرة من التعليم العام فإنه وان كان من بين أغراضها أن تستهدف استمرار التكوين والتثقيف العام ، بعيدا عن « التخصص » المعروف فى أبواب المعرفة ، إلا انها قد تحتوى على شئ من التفريغ ، مراعاة لميول

التلاميذ ، خصوصا وأن حاجة الدول الى الدراسة الأكاديمية والاستمرار فيها حاجة محدودة ، فى حين أن الدراسة العملية والتطبيقية قد تكون أقرب الى سد احتياجات الدولة من فئة المتعلمين تعليما عاما ومتوسطا فنيا ، فضلا عن أنها تؤهل من لا يستمرون فى التعليم بعد المرحلة العامة لشق طريقهم فى الحياة ، مسلحين بالقدر الكافى من الدراسة العامة ، التى تلتزم بها الدولة حيال كل ناشئ قبل ان يدخل معترك الحياة العملية .

وفى حالة التعليم المصرى العام فى أوضاعه الحالية ، فإن المرحلة الالزامية منه تمتد الى تسع سنوات (منها ست ابتدائية وثلاث إعدادية) ، ولا تنويع فيها من حيث الهيكل والمادة ، وإن كانت بعض مدارسها فى المدن تنال عناية خاصة فيما يسمى بمدارس اللغات ، التى ورثت بعض تقاليد ما كان يعرف بالمدارس النموذجية أو التجريبية ، أو المدارس الأجنبية ، كما أن هناك اتجاها الآن الى التوسع فيما أوصى به المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا من تجربة « التعليم الأساسى » ، بحيث يصبح خريجو هذه المرحلة ممن لا يتابعون تعليمهم أقدر وأصلح على مواجهة متطلبات العمل فى الحياة العامة . أما الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم العام فهى ليست الزامية وان كانت مجانية ، كما انها تنقسم قسمين ، بحيث يتابع اكثر من نصف التلاميذ دراساتهم فى التعليم الفنى بفروعه الثلاثة ، ويتابع أقل من النصف دراستهم فى التعليم الثانوى العام ذى الصفة الأكاديمية ، وهو بصورته الحالية لا يكاد يؤهل للحياة العامة بقدر ما يؤهل للاستمرار فى التعليم الجامعى أو فى معاهد التدريب بعد الشهادة الثانوية العامة .

وهذا التعليم الثانوى العام (الاكاديمى) هو موضوع بحثنا الآن ، ولكن أوضاع التخصص والتشعيب التى تميزه فى صورته الحالية ، وتفهم الحاجة الى تغيير هذه الأوضاع تغييرا أساسيا ، يقتضينا الرجوع الى شئ من التطور التاريخى الذى انتهى بنا الى اوضاع من التشعيب والتخصص المبكر ، لعلها كانت مناسبة فى مرحلة تاريخية سابقة ، حين كان هناك ما يبرر اللجوء اليها فى مرحلة ترجع الى العقود الأولى من القرن العشرين ، حينما كان التخصص عن طريق الدراسات الجامعية غير موجود ، وإنما كانت هناك للتعليم العالى المحدود اذ ذاك مدارس عليا ، كان لابد للتخصص فيها أن تبدأ جذوره فى المدرسة الثانوية ، التى لم تكن المدارس العليا فى حقيقتها الا صورة «عالية » منها ، وإن كان بعضها قد تلمس بعض الطريق لأن يصبح كلية جامعية بالمعنى الذى تعترف به الجامعات فى الخارج .

ومن هنا فان النشأة التاريخية لتعليمنا الثانوى الحديث اقتضت أن تنقسم المدرسة الثانوية منذ نشأتها قسمين ، أدبى وعلمى ، وكان هذا التفريع يبدأ مبكرا جدا وبعد سنتين اثنتين من بداية المدرسة الثانوية ، تنتهيان الى ما كان يعرف باسم شهادة « الكفاءة » ، التى يبدأ بعدها التشعيب والتخصيص خلال سنتين (زيدتا الى ثلاث سنوات) قبل ان يصل التلميذ الى الشهادة الثانوية العامة (البكالوريا) .

وترتب على ذلك ابتسار فى تكامل المعرفة وفى تكوين الشباب على أساس يجمع بين « الانسانيات » « والطبيعيات » ، جمعا متوازنا فى هذه المرحلة المبكرة ، وبذلك فقد بذرنا فى المدرسة الثانوية بذور الانفصام فى المعرفة المتكاملة ، وهى البذور التى كان لابد من أن تنتهى إلى مزيد من الانفصام الفكرى (بل والسلوكى فى العمل الثقافى) ، حين انتهى الأمر إلى انشطار قيادة الفكر بين مجموعتين غير متكاملتين من « الأدبيين » و« العلميين » . ذلك ان الجامعات لم يكن أمامها الا حصيلة المدرسة الثانوية ذات الشعبتين المنشطرتين ، وأن تخطيط برامجها على أساس التخصيص الذى لا يكاد يسمح باستطراق الفكر بين الانسانيات (الآداب) والطبيعيات (العلوم) .

ومن هنا أصبح نمط التعليم الجامعى فى كلياتنا نمطا لا يتيح التكامل بين أبواب المعرفة فى تكوين الشاب الجامعى ، الذى يخرج بدوره الى حياة عامة فى الفكر والعمل لا تعرف مثل هذا التخصص الصارم ، والانفصام الكامل بين أوجه المعرفة وتطبيقاتها العملية فى

حياة الواقع ، بل ان هذا الأمر الخطير كاد أن ينعكس أنعكاسا كليا بين قياداتنا الفكرية ، فيما عدا طائفة مختارة منها ، لم ينجح جو التعليم الجامعى الصارم التخصص فى أن ينتهى بها إلى الانفصام بين أبواب المعرفة والبحث العلمى .

ومع ذلك فإن الانصاف يقتضينا أن نذكر ان مدارسنا ، وان كانت قد اضطرت الى أن تعتمد نمط التخصص والتشعيب الذى ورثته عن نمط التعليم فى بعض المستعمرات ، والذى اختلف فى نمط المدرسة الثانوية فى الدولة التى كانت لها السيطرة على مقدرات التعليم عندنا فى أوائل هذا القرن (وهى انجلترا التى لم تعرف مدارسها ولا شهادة اتمام الدراسة العامة عندها مثل ذلك التخصص او التشعيب بين العلوم والآداب) . يقتضينا الانصاف أن نذكر انه كانت هناك محاولات قيمة للخروج بالمدرسة الثانوية المصرية من هذا المأزق الذى ساقتنا اليه الظروف التاريخية والسياسية التى عشناها .

ذلك أننا عام ١٩٣٥ ظهرت عندنا أول محاولة جادة لاصلاح التعليم الثانوى إصلاحا جذريا فقد دعا ما نعرفه الآن باسم تقرير « الهلالى » الى تجنيب تلاميذ السنوات الأربع الأولى من المدرسة الثانوية إذ ذاك ، مغبة الاضطرار الى التخصص المبكر والجمع فى المناهج والمواد بين دراسات موحدة تربط بين الآداب والعلوم حتى شهادة أطلق عليها اذ ذاك شهادة « الثقافة العامة » ، تتلوها سنة واحدة من التخصص تنتهى بما أصبح يعرف بشهادة « التوجيهية » لأنها توجه الى التخصص فى الكليات .

على أن هذا النظام لم يستمر طويلا . اذ جاءت الحرب العالمية الثانية ، وتغيرت سياسات الدولة فى خضم الأزمة العالمية ، وحصل شئ من الارتداد فى المدرسة الثانوية المصرية الى نظام التشعيب القديم بين القسمين الأدبى والعلمى (ويشمل الرياضيات) . وعندما انفصلت المدرسة الاعدادية عن المدرسة الثانوية وأصبحت هذه الاخيرة ثلاث سنوات ، خصص منها سنتان للتشعيب . ولم يكن ذلك الارتداد دون مقاومة ، خصوصا من القائمين على القسم الأدبى ، حيث استمر جدول مواد هذا القسم الأدبى مشتملا على مادة من مواد العلوم لفترة ما ، حتى انتصر التخصص بصفة نهائية ، وعدنا الى مسيرة القصور الذاتى الموروث عن عهد ما قبل الاستقلال ، فعاد القسم الأدبى الى التخصص الكامل ، وانفرد القسم العلمى بمواد العلوم كلها ، الى أن تشعب بدوره مرة أخرى الى شعبتين « العلوم » ، « الرياضيات » .

كذلك كانت هناك تجربة أخرى فى الخمسينات وأوائل الستينات للخروج ببعض مدارسنا وامتحاناتنا العامة من نظام التشعيب الكامل الى النظام المعمول به فى معظم بلاد العالم المتقدم ، لاسيما فى مدارس بريطانيا (وفرنسا الى حد ما) ذلك ان حرب العدوان الثلاثى فى عام ١٩٥٦ انتهت الى انتقال الاشراف على المدارس الانجليزية والفرنسية القائمة فى مصر الى السلطة المصرية ، وكانت فئة من ابنائنا المصريين تتلقى تعليمها فى تلك المدارس ، وتؤدى امتحاناتها للثانوية العامة وفق النظام الانجليزى أو الفرنسى بعيدا عن وزارة التربية والتعليم ، فتقرر فى مطلع عام ١٩٥٧ انشاء الهيئة المصرية لامتحان الثانوية العامة المعادلة وتولت جامعة أسيوط القيام على تلك الهيئة وامتحاناتها ومنح شهاداتها ، بديلا عن الهيئات الأجنبية التي كانت أجهزتها تفد كل عام من الخارج لهذا الغرض ، وقد استمرت تلك التجربة بنجاح كامل تسع سنوات ، وكانت الدراسة والامتحان فيها يقومان على أساس الاختيار بين المواد المتكاملة كما كانت الحال بمدارس انجلترا فحلت محلها الهيئة المصرية الجديدة فى كنف جامعة اسيوط . وكان أولادنا المصريون يمتحنون فى مجموعات من المواد بحسب اختيارهم ، ثم تضع كليات الجامعات المصرية قواعدها فى قبول هؤلاء الطلاب على أساس مجموعات المواد التى تقررها كل كلية ويعتمدها المجلس الأعلى للجامعات .

١٢) ولقد ثبت فى هذه التجربة أن نظام الاختيار بين المواد يفضل نظام التشعيب ، فقد كان تأهيل التلاميذ المتقدمين للجامعات بهذه

الشهادة المعادلة بعيدا عن التخصص الصارم ، فكان معظم التلاميذ يجمعون بين مواد اللغات والمواد الأدبية والعلمية بالقدر الذى تتطلبه كليات الجامعة ، كما كانت دراساتهم بالجامعات أقرب الى تحقيق النجاح من معظم زملائهم الذين تخصصوا فى شعب الاداب أو العلوم أو الرياضيات بالمدارس المصرية .

وقد كان من المنتظر والمرجو ان يستفاد من هذه التجربة بتطبيقها ولو فى بعض مدارسنا المصرية ، ولكن ذلك لم يتم الا فى بعض المدارس التى ورثت بعض المدارس الأجنبية أو حلت محلها . ومع ذلك فان الهيئات المصرية الرسمية (وزارة التربية والتعليم) رأت ان تتخلى عن التجربة السابقة وأن ترد امتحانات الثانوية الأجنبية الى الهيئات التى عادت الى مصر لتستأنف قيامها على امتحانات لا تزال معمولا بها ، وتقبلها جامعاتنا على أساس اختيار مجموعات من المواد ، تقل فى عددها عن مجموع مواد أى من شعب الآداب والعلوم والرياضيات ، ولكنها تعادلها فى محصلة المعلومات التى تقبل كلياتنا الجامعية طلابها على أساسها . ومن المؤسف ان مصر قد تخلت عن تلك التجربة دون أن تستفيد من التوسع فيها بالنسبة لمدارسنا المصرية ، أو لنظام الامتحان فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية المصرية .

وعندما أنشىء المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى عام ١٩٧٤ كان من الطبيعى أن يهتم أول ما يهتم ، منذ دورته الأولى ، بنظام الدراسة والامتحان بالنسبة لشهادة اتمام الدراسة الثانوية المصرية ، التى تنتهى بها مرحلة التعليم العام (الأكاديمى) . ولقد تمت دراسة هذا الموضوع وانتهت الى توصية ، ثم قدم بها تقرير الى السيد رئيس الجمهورية الذى تفضل فأحالها الى الأجهزة الحكومية المختصة ، وكان مقتضى هذه التوصية أن يستعاض عن نظام التشعيب الحالى والمعمول به فى مدارسنا الثانوية (شعبة القسم الأدبى وشعبة القسم العلمى) ، بالنظام المعمول به فى معظم بلاد العالم (المتقدمة منها وبعض النامية) ، وهو الاختيار بين المواد التى تدرس فى السنتين النهائيتين من المدرسة الثانوية ، فيختار التلميذ - بتوجيه من المدرسة وفق ميوله واستعداداته - مجموعة من المواد يدرسها ويمتحن فيها ، وبحيث لا يشجع التلميذ على أن يقتصر اختياره على المواد العلمية أو الادبية وحدها ، وانما يجمع الاختيار بين المواد المختلفة والمتكاملة بنسب مختلفة وبحسب ميوله واحتياجات الكلية التى يعتزم التقدم لها . وقد اقترح المجلس اذ ذاك ان يدرس الطالب نحو ثمانى مواد أو تسع ، منها مادتان إجباريتان هما اللغة العربية ولغة أوربية أولى ، ويختار الطالب بقية مواد الدراسة والامتحان وفق ميوله وبتوجيه من المدرسة ، وفى ضوء احتياجات الدراسة فى الكلية أو الكليات التى يرغب فى التقدم اليها .

وقد اتخذت الأجهزة التنفيذية سبيلا الى بحث هذه التوصية ، ولكن رؤى ان يبدأ بعرضها على المجلس الأعلى للجامعات ، تمهيدا لبحث تطبيقها فى وزارة التربية والتعليم . ونظرا لأن التوصية كانت قد بدأت فى شعبة التعليم العام بالمجلس ، ولأن شعبة التعليم الجامعى لم تكن قد تناولتها بالدراسة المفصلة ، فإن المجلس الأعلى للجامعات لم يجد سبيله إلى الموافقة على هذا التغيير الأساسى فى نظام شهادة الثانوية العامة وعلى تطبيق النظام المقترح ، واكتفى بما يجرى عليه العمل حاليا من قبول الطلاب بالكليات الجامعية وفق النظام الحالى وتخصصاته ، وبذلك أرجىء النظر فى امتحان التلاميذ فى الثانوية العامة على أساس الاختيار المفتوح بين مجموعات من المواد ، واستمر العمل بنظام التشعيب (آداب = علوم = رياضيات) .

ولكن الجامعات تابعت التفكير فى نظام الاختيار ، خصوصا فى بعض الكليات والأقسام التى كان من طبيعة عملها ان تقبل طلابها من الحاصلين على الثانوية المعادلة (من مدارس التعليم الاجنبى الخاص) ، وتلك التى تقبل الطلاب من شعب الآداب والعلوم والرياضيات على حد سواء (مثل أقسام اللغات والتجارة وقسم الجغرافيا والخرائط بكلية الآداب ، وغيرها) ، فضلا عن أن تزايد

الحاصلين على شعبة الرياضيات عن استيعاب الأقسام التى كان مفروضا أن تقبل طلاب هذه الشعبة ، مثل بعض أقسام العلوم والهندسة والتجارة ، قد انتهى الأمر الى قبول الكثيرين من خريجى شعبة الرياضيات هذه بكليات مثل الحقوق والآداب ، مما أدى الى خلط فى قبول خريجى الشعب فى غير الأقسام التى يعدون للدراسة بها وفق نظام التشعيب . ومن هنا فقد بدأ رجال التعليم والجامعات ، بل والكثيرين من أولياء أمور التلاميذ ، يستشعرون الحاجة الى التغيير ، بل والى اعادة النظر جذريا فى نظام التشعيب كله بالمدرسة الثانوية .

كذلك فإن الجامعات بدأت تفكر فى التوسع فى نظام تكامل التخصصات المعروف باسم (Multi - Disciplinary) فى بعض الأقسام وبعض الكليات وهو نظام عرفته شعبة الخرائط مثلا فى كلية الآداب ، حيث ينال الطلاب حظا أوفر من دراسة الرياضيات وعلم المساحة الهندسية الى جانب التخصصات الأدبية ، كما عرفته بعض أقسام كليات العلوم والطب التى جمعت جمعا تكامليا بين الجيولوجيا وعلوم الحيوان أو بين الفسيولوجيا والتشريح ، أو غير ذلك . كما أن بعض الكليات لجأت الى ما أصبح يسمى بالتأهيل المزدوج Double Qualification خصوصا بين العلوم والهندسة ، أو بين العلوم وبعض الدراسات الطبية ، ونحو ذلك .

وأخيرا فإن بعض جامعاتنا قد عرضت خلال الدورة الثامنة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا اتجاهها الجديد الذى تساير به بعض التطورات فى أنماط الدراسات العليا بالخارج . وهى التطورات التى سبقتنا اليها الجامعات فى الغرب والشرق على السواء ، فى مجال التخصصات البينية مثل تخصص الطالب فى الطب وجانب من تخصصات الهندسة ، ليخرج الى تخصص جديد فى طب الأطراف الصناعية مثلا ، أو كالتزاوج بين بعض التخصصات فى العلوم والهندسة والزراعة ، ومن أمثلة ذلك الهندسة الزراعية وغيرها . وقد درس المجلس القومى للتعليم هذه التخصصات البينية عن طريق شعبة التعليم الجامعى وانتهى فيها الى توصيات محددة ، مؤملا ان تجد سبيلها الى التنفيذ فى جامعاتنا ابتداء من العام الدراسى ١٩٨١ / ١٩٨٢ ، أو الذى يليه . وهو تطور بعيد المدى فى فلسفة دراساتنا العليا وبحوثنا الجامعية ، يرجى ان يكون امتدادا قويا لنمط الدراسات المتكاملة القائمة فعلا فى بعض الكليات ، والذى يرجى التوسع فى تطبيقه فى دراسات ما قبل الدرجة الجامعية الأولى .

وهكذا نكون قد بدأنا تغيير نمط دراساتنا الجامعية تغييرا اساسيا عن طريق الدراسات البينية العليا والدراسة المتكاملة فى بعض الكليات وأقسامها فى المرحلة الجامعية الأولى . ولكن هذا قد أثار من جديد ضرورة ان يكون هناك اتجاه مقابل فى تكامل المعرفة وتحديد نطاق التخصص المبكر فى المدرسة الثانوية ، وهذا ما اقتضى ان يعيد المجلس القومى للتعليم دراسة موضوع التشعيب المبكر فى المدرسة الثانوية والعودة بتعليمنا الثانوى الى النظام المعمول به فى معظم بلاد العالم ، وهو نظام الاختيار بين المواد على نحو ما أوصى به المجلس منذ دورتيه الأولى والثانية (١٩٧٤ ، ١٩٧٥) .

وقد كان تفصيل ما أوصى به المجلس من قبل هو أن يعدل عن نظام التشعيب فى المدرسة الثانوية ابتداء من السنة الثانية (أى خلال السنتين الثانية والثالثة الثانويتين) فيلغى التشعيب الى شعبة أدبية وشعبة علمية ويدرس التلاميذ دراسات موحدة بالنسبة للغة العربية ولغة أجنبية أولى ، ويختار التلاميذ ست مواد علمية أو سبعا من بين المواد الأدبية والعلمية بحسب اختيار الطالب وميوله . ويكون نجاح الطالب وحصوله على شهادة اتمام الدراسة الثانوية مرتبطا بنجاحه فى جميع المواد التى يدرسها ، وبحيث تكون النهاية العظمى وكذلك النهاية الصغرى فى كل المواد متساوية ، كما يشترط نجاح الطالب فى مادة الـــدين .

على أن تحدد كل كلية المواد التى تشترطها كمؤهل للقبول بالكلية . ولكن عندما عرضت التوصية على وزارة التربية والتعليم وعلى

المجلس الأعلى للجامعات منذ ست سنوات رؤى عدم الأخذ بها فى ذلك الوقت ، بل ان الوزارة رأت اضافة شعبة جديدة هى شعبة الرياضيات وكان المفروض ان يكون ادخالها على سبيل التجريب ، ولكنها استمرت حتى الآن ، رغم ان القرائن دلت على شئ من الاختلاط فى قبول خريجى هذه الشعبة فى غير الكليات التى أعدوا للقبول بها .

والآن فلعل الوقت قد حان لأن نراجع انفسنا ونقف وقفة واضحة وفاصلة أمام نظام التشعيب والتخصص المبكر فى إعداد ابنائنا فى المرحلة الثانوية العامة (الأكاديمية) التى يقصد بها فى معظم بلاد الدنيا التى قطعت مرحلة طويلة فى نظمها التعليمية على أنها مرحلة تعليم وتثقيف عام ، وليست مرحلة منتهية فى حد ذاتها ، فضلا عن أن اصول التربية السليمة تقضى بأن تتاح للتلاميذ قرب نهاية المرحلة الثانوية فرصة الاختيار بين المواد التى يدرسونها ، كل بحسب ميوله واستعداداته ، مراعين كذلك نوع الدراسة التى يريد الطالب أن يؤهل نفسه لها فى المرحلة الجامعية بحيث يركز على دراسة المواد التى يختارها بتوجيه من المدرسة ، وبحيث يترتب على ذلك أن يتجه الطالب فى الجامعة نحو كلية أو عدد محدود من الكليات التى يرغب فيها وتؤهله لها مواد دراسته فى آخر المرحلة الثانوية ، بدلا من النظام الحالى ، الذى تبينت عيوبه ، ولكننا لا نستطيع تغييره لأنه أقل الحلول سوءا فى مواجهة المأزق الذى دفعنا اليه بابنائنا ذوى التخصص الصورى فى شعب الثانوية العامة الثلاث .

التوصيات

فى ضوء كل ما تقدم وتمشيا مع الاتجاه العالمى فى اعتبار المرحلة الثانوية الأكاديمية من التعليم فى جملتها مرحلة تكوين وتثقيف عام تنتهى فى نهايتها الى شئ من التخصص المحدود ، والذى يراعى ميول التلاميذ واستعداداتهم دون ان يمحو صفة التكامل بين ابواب المعرفة الأدبية والعلمية (بما فيها الرياضيات) ، وهى صفة أساسية لضمان استكمال التعليم الجامعى بأسلوب يحول دون انفصام الفكر والمعرفة بين الجامعيين ورجال المستقبل وقادته فى ميادين الفكر والنظر ، والعمل والتطبيق ، وتيسيرا على كلياتنا الجامعية فى أن تتجه بعض الشئ نحو تكامل المعرفة فى مناهجها وأقسامها سعيا فى النهاية الى تحقيق قدر من البينية فى مرحلة التخصص العالى ، على نحو ما سعت اليه الجامعات فى العالم خلال المرحلة المعاصرة من تقدم المعرفة وتكاملها ، ومن ترابط البحوث العلمية وتشابكها ، مما اصبح سمة من سمات عصرنا الحديث .

فى ضوء ذلك كله ، أوصى المجلس بما يأتى :

* يؤكد المجلس من جديد ما سبق ان أوصى به من العدول عن نظام التشعيب فى المدرسة الثانية العامة والأخذ بنظام الاختيار بين المواد على أساس ان يجمع الطالب بنسب متفاوتة بين المواد الأدبية والمواد العلمية (والرياضيات) وما يضاف من مواد فنية وعملية .

* يستمر العمل بنظام الدراسة العامة الموحدة المواد فى الصفين الأول والثانى بالمدرسة الثانوية العامة . ويقتصر الاختيار بين المواد (وبالتالى تحديد عددها الذى يدرسه الطالب ويمتحن فيه) على الصف الثالث الذى يتقدم الطالب فى نهايته الى شهادة الثانوية ، اذ لابد لتلاميذ الصف الثانى عام ١٩٨١ ان يستمروا وفق نظام التشعيب القائم ، ولا يطبق استمرار نظام الدراسة العامة فى الصف الثانى الا ابتداء من مجموعة التلاميذ الذين يقبلون فى الصف الأول بالمدرسة الثانوية اعتبارا من اكتوبر ١٩٨١ ، وبذلك يطبق نظام الاختيار فى الصف الثالث ابتداء من اكتوبر ١٩٨٣ ، ويكون أول امتحان للثانوية العامة وفق نظام الاختيار فى يونية ١٩٨٤ .

* وهناك بديل ثان يخشى ان تجد بعض مدارسنا صعوبات عملية فى تطبيقه من حيث توفير المدرسين وإعادة تنظيم أماكن الدراسة وغير ذلك ، فضلا عن انه لا يتمشى تماما مع ما نهدف اليه من تأخير التفريع الى أن يصبح الطالب أكثر قدرة على الاختيار . وهذا البديل هو أن يبدأ الاختيار ابتداء من الصف الثانى من الدراسة ، وإن كان مثل هذا سيجعل من الصعب على الطالب تعديل

اختياره أو العدول عن بعض المواد التى اختارها لأى سبب من الأسباب ، فى حين ان مثل هذا التعديل سيصبح سهلا اذا ما اقتصر الاختيار على الصف الثالث ، واراد الطالب ان يعيد دراسة هذا الصف ويعدل عن اختيار مادة أو مادتين بحسب النظام الذى تضعه المدرسة لذلك .

* تكون المواد التى يجب على الطالب دراستها والامتحان فيها بنجاح كالآتى :

١) مادة التربية الدينية ويشترط مجرد النجاح فيها دون أن تضاف الى المجموع .

٢) اللغات وهى اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية (اذا كان الطالب قد درس هذه اللغة الأجنبية الثانية فى الصفين الأول والثانى) .

٣) خمس مواد اخرى يختارها الطالب بشرط ان تكون واحدة منها على الاقل من بين مواد الآداب والعلوم بما فى ذلك الرياضيات وما يضاف من مواد فنية وعملية .

* تكون النهايات العظمى والصغرى للمواد الواردة فى ٢ ، ٣ متساوية ، الا اذا رؤى افراد اللغة العربية بنهاية عظمى او نهاية صغرى أعلى من باقى المواد ، ويكون القبول فى كليات الجامعة والمعاهد العليا (بعد الدراسة الثانوية) وفقا للمجموع العام مضافا اليه مجموع المواد التى تشترطها الكلية او المعهد اذا رأت االجامعة ذلك .

* يحدد المجلس الأعلى للجامعات وجامعة الازهر والوزارة المختصة بالنسبة للكليات والمعاهد العليا ومعاهد التدريب ومراكزه ، المواد الاختيارية المؤهلة للقبول فى كل كلية او معهد مقدما ، مع تحديد شروط ومستوى القبول بها ويعلن ذلك للطلاب مقدما حتى يستطيعوا اختيار مواد الدراسة التى يرغبون فى متابعتها بالصف الثالث ، ولايجوز تعديل المواد المؤهلة للقبول بالكليات والمعاهد الا فى نهاية العام الدراسى السابق على التحاق الطلاب بالصف الثالث .

تحديث إدارة التعليم وتنظيم هياكله

اولا : مقدمة :

– التعليم (والتربية) دعامة من الدعامات الأساسية لتحقيق تطور المجتمع نحو حياة افضل ، وحتى تاخذ العملية التعليمية مسارها الصحيح على أى مستوى من مستويات ادائها نحو تحقيق اهدافها فى بناء مواطن مصرى قادر على المشاركة فى تطوير المجتمع ، فإنه من الضرورى ان تتوافر لهذه العملية عدة عناصر يأتى فى مقدمتها : الادارة الكفء القادرة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والبرمجة والتنفيذ والرقابة بدءا من المدرسة وهى الوحدة الأساسية للتعليم وصولا الى المستويات العليا للادارة .

– ورغم ان وزارة التربية والتعليم كانت – منذ اكثر من أربعين عاما سباقة بين الوزارات على طريق الأخذ بنظام اللامركزية الادارية ودعمه والتوسع التدريجى فيه وتفويض بعض السلطات المركزية للوحدات الادارية التى أنشاتها على مستوى المحليات ، كما زودتها بالقيادات والقوى البشرية اللازمة لها مما كان له أكبر الأثر فى انتشار مؤسسات التعليم فوق رقعة مصر كلها ، إلا أن تطور هذه الادارة وتحديثها على كل مستوياتها بما يستجيب للتطورات العصرية من ناحية ، وبما يواكب ظهور نظام الإدارة المحلية وتطويره الى نظام للحكم المحلى (بمقتضى

القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩) من ناحية ثانية ، وبما يتمشى مع ما تهدف اليه الوزارة حاليا من تحديث التعليم وتطويره فى كل مجالاته وانظمته المختلفة من ناحية ثالثة – قد اصبح مطلبا ملحا .

ثانيا : المفهوم الحديث للادارة التعليمية العلمية :

لقد تطور مفهوم الادارة التعليمية تطورا سريعا معتمدا فى ذلك على تطور مفاهيم ادارة الاعمال والصناعة من ناحية والتطور الكبير فى ميدان التعليم وممارساته من ناحية أخرى ، فالادارة التعليمية وهى جزء من الادارة العامة يتضمن مفهومها عدة جوانب أساسية ، منها اتخاذ القرار وحسن التوجيه والتنظيم والقيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤسين بإسلوب ينمى فيهم روح التجاوب واحترام القادة والشعور بالرضا والحرص على تحقيق الأهداف التعليمية ، على أن يتم ذلك فى جو مناسب من العلاقات الانسانية وتحقيق الهدف من وجود الادارة باقصى ما يمكن من وفرة فى الوقت والمال ، كذلك تتمثل الادارة التعليمية فى مجموعة من العمليات بينها وبين المؤسسات الأخرى وبينها وبين بعضها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية – وهى أيضا بهذا المعنى – شانها شان الادارة فى الميادين الاخرى وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها .

والمتتبع لمشكلات التعليم فى مصر ، يجد أن قدرا كبيرا من هذه المشكلات انما يمثل فى جوهره مشكلة ادارية نشات وقامت على الابتعاد – لحد كبير – عن الممارسة الحقيقية لمفهوم الادارة بمعناها العلمى ، وان تصحيح المسار لا يتاتى الا بترشيد مجالات العمل الادارى وفقا للمفهوم الذى سبق ان اوضحناه .

ثالثا : بعض المبادئ والاعتبـارات الحـاكمة فى تطوير الادارة التعليمية :

ولكى يتسنى للادارة التعليمية تحقيق اغراضها بنجاح ، عليها أن تستهدى بمجموعة من المبادئ والاعتبارات من أهمها :

– أن تتمشى أهداف الادارة التعليمية مع أهداف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية .

– أن ترتبط باهداف النظام التعليمى ومكوناته من تلميذ ومعلم ومنهج وكتاب وطريقة تدريس ونشاطات داخل المدرسة وخارجها ، وعلاقات بين المدرسة وبيئتها الى غير ذلك .

– أن تكون ادارة مرنة تتكيف وتتلاءم مع الظروف الجديدة والمتغيرات من حولها .

– ان ينظر الى الادارة التعليمية على أنها علم وفن (مهنة) ، تستخدم المعرفة المنظمة المتاحة (العلم) وتطبقها فى ضوء الواقع العلمى لتحقيق نتائج مطلوبة (مهارة وفن) ذلك ان العلم والفن لا يعتبران بديلين لبعضهما ، وانما يكمل كل منهما الآخر .

– أن تتميز بالكفاءة والفاعلية عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة .

– أن تتحدد فى إطارها مجموعة القواعد التى ترشد المسئولين فى القيام باعمالهم .

– ان تقوم بوضع البرامج الزمنية التى تبين الأعمال المطلوب القيام بها ترتيبا زمنيا .

– ان تصمم الهياكل التنظيمية للادارة التعليمية بحيث تقسم الواجبات المطلوب القيام بها فى وحدات ادارية فى ضوء توجيه دقيق للاعمال والمسئوليات بما يمكن من اسنادها الى اشخاص ، بغرض تحديد المسئولية فى كل مجموعة من الوظائف وتفوض السلطة الملائمة للقيام بهذه الواجبات ، وان تربط المناصب الادارية المختلفة ببعضها من الناحيتين الأفقية والرأسية بقصد تنسيق المجهود الجماعى .

– ان تعمل على تنمية الهيئة الادارية ويتاتى ذلك أولا بوضع الاداريين المسئولين عن الوحدات الادارية كل فى موقعه المناسب ، وثانيا عن طريق الاعداد والتدريب على العمل لكل فرد من الأفراد العاملين بالادارة ، وثالثا بان تسمح بتكوين الأطر الادارية من داخلها .

– مداومة الاتصال بالمرؤسين وارشادهم عن كيفية اتمام الأعمال

بواسطة اصدار التعليمات والشرح والوصف ... الخ .

– العمل على رفع معنويات المرءوسين والالتزام بمفاهيم القيادة بقصد الحصول على جهدهم البناء ومعونتهم الاختيارية فى تنفيذ الأعمال .

– العمل على تحديد المقاييس أو المعايير الرقابية التى يمكن بواسطتها معرفة ما اذا كانت الأعمال التى تمت وتتم بواسطة الأفراد مطابقة للأعمال التى تقرر انجازها .

– وأخيرا قياس الأداء (الناتج) بواسطة المعايير الرقابية لمعرفة مدى تنفيذ الخطة .

رابعا : حتمية تطوير الادارة التعليمية وتحديثها فى مصر :

لقد اوضحت مجموعة من المتغيرات ضرورة تطوير الادارة التعليمية ، ويمكن ايجاز هذه المتغيرات فيما يلى :

– ان تطوير النظام الادارى المصرى واتجاهه القومى نحو الحكم المحلى وإعطاء المحافظين سلطات رئيس الجمهورية وإعطاء السلطات التعليمية فى الاقاليم السلطات التنفيذية لوزارة التربية والتعليم – يتطلب تحديد علاقات هذه الادارات بديوان وزارة الدولة للتربية والتعليم من ناحية ، وكذلك تحديد مسئولياتها وواجباتها المختلفة سواء فى جوانب التخطيط المحلى لشئون التعليم متمثلا فى كل مقومات العملية التعليمية (فنية وادارية) ، وما يجب ان يكون عليه دورها فى المشاركة فى رسم السياسة التعليمية ، وصلاحيات تكييف المناهج والخطط الدراسية ، وتعديل الكتب المدرسية حسب الحاجات المحلية ، ورسم سياسة المبانى المدرسية ، وتجهيز المدارس الواقعة فى دائرتها ، والعمل على حصر احتياجاتها من المعلمين واعدادهم وتدريبهم لمراحل التعليم المختلفة ، واجراء البحوث والتجديدات التربوية متعاونة فى ذلك مع كليات التربية الاقليمية .

– ان التغير الذى طرأ على وزارة التربية والتعليم فى ظل نظام الحكم المحلى واعتبارها وزارة دولة مسئولة فقط عن التخطيط والرقابة والارشاد والمتابعة يتطلب بالضرورة أن يعاد النظر فى الصورة الهيكلية التنظيمية لادارات الديوان وكذلك الصورة الهيكلية النمطية للوحدات الادارية بإدارات التعليم بالمحافظات .

– ان الاتجاهات السياسية نحو تحديد الديمقراطية السياسية وممارستها فى مختلف المؤسسات ، يستدعى بطبيعة الحال تحقيق مشاركة جماهيرية أكبر واوسع فى إدارة مؤسسات التعليم ، ويرتبط بذلك ضرورة التوسع فى اتجاه مبدأ ديمقراطية الادارة التعليمية على المستوى المركزى وما يقتضيه ذلك من تنظيم علاقات الادارة التعليمية على مستوى المحافظة ، والمجلس الشعبى المحلى ، والمجلس التنفيذى والمستويات الأدنى .

– كذلك فإن التطور فى نظم التعليم والاتجاه نحو ربطه ربطا قويا بالبيئة فى ظل مفاهيم التعليم الأساسى ، وتوجيه التعليم نحو تحقيق أهداف المجتمع ، الى جانب ظهور صيغ تعليمية جديدة مثل التعليم على مدى الحياة ، والتعليم غير المدرسى ، وتعليم الكبار ، والتعليم قبل الأساسى ، وما يرتبط بذلك من تقديم صيغ جديدة للتعليم غير المدرسى ، تفرض كلها وجوب تطوير إدارة التعليم وتحديثها .

– وأخيرا فإن التقدم الذى حدث فى المفاهيم والتطبيقات الخاصة بنظم الادارة وأدواتها واستعانتها بالتكنولوجيا الحديثة ، الى جانب الاهتمام بحساب الزمن ، وما يستوجبه ذلك من ضرورة البت السريع فى الامور ، واتخاذه القرارات فى الموقع ، ثم ضرورة الاستعانة بأساليب جمع وحفظ وتصنيف واسترجاع المعلومات بما يحقق مرونة اكثر فى صياغة القرار واتخاذه وتنفيذه ، أو تعديله وتصحيحه ، كل ذلك يفرض نفسه على عملية تطوير وتحديث الادارة التعليمية .

خامسا : المشكلات التى تواجه الادارة التعليمية فى واقعها الحالى :

والدارس لنظام الادارة التعليمية الحالية يلمس بأنها بواقعها الحالى

تواجه بعض المشكلات التى فرضتها ظروف التوسع وانتشار التعليم فى كافة أرجاء البلاد . ويمكن ايجاز هذه المشكلات فيما ياتى :

– ان الاتجاه نحو لا مركزية التعليم قد اقتصر فى معظمه على تفويض المحليات معظم الصلاحيات الادارية دون أن يصاحب ذلك تفويض مواز فى الصلاحيات الفنية .

– ان اللامركزية على المستوى الاقليمى لم تتدرج – الى حد كبير – الى مستويات الادارة المحلية فى المركز ، المدينة والحى والقرية وصولا الى المدرسة .

– ان وظائف الادارة التعليمية فى مواقع غير قليلة تعتمد على أساليب روتينية الى جانب الاعتماد على القدرة الشخصية فقط فى صنع القرارات ، ولعل السبب فى ذلك يرجع أساسا الى نظام شغل الوظائف الادارية بقيادات ينقصها الإعداد والتدريب المتخصص ، وذلك الى جانب عدم توفر كفاية العناصر الضابطة للانتقاء والاختيار .

– القصور فى سلطة اتخاذ القرار أو احجام الكثير من القيادات عن ممارسة اتخاذ القرار .

– وجود نوع من النمطية فى التنظيم الادارى على كل المستويات بغض النظر عما تستلزمه من تنوع يتمشى مع طبيعة وحاجات كل اقليم او محافظة ، ويتجلى ذلك فى صبغ التنظيمات الادارية فى كل الادارات التعليمية بصبغة واحدة من حيث تنظيم الاجهزة ومعدلات الوظائف بها رغم اختلاف ظروف كل محافظة عن الأخرى .

– التضارب فى التوجيهات الصادرة من عدة مصادر منها :

- ديوان الوزارة بالقاهرة .
- ديوان المحافظة .
- الأجهزة الشعبية المحلية .

وكان من نتيجة ذلك أن تحللت بعض الادارات التعليمية من بعض مسئولياتها وأداء بعض واجباتها المعتادة مما أدى إلى عدم فاعلية الجهد المبذول وإضعاف كفاءة المؤسسات التعليمية بوجه عام .

– القصور فى بعض مدخلات العملية التعليمية بما يعوق الأجهزة الادارية بمشكلاتها الحالية – عن أداء العمل بكفاءة ، وتتمثل أهم نواحى القصور فى هذه المدخلات فيما ياتى :

- عجز مستوى بعض القيادات التى تتولى إدارة التعليم سواء من الناحية الادارية أو الفنية .
- نقص كبير فى بعض نوعيات هيئات التدريس .
- عدم كفاية الابنية المدرسية مما ترتب عليه فى عدد غير قليل من المواقع – ارتفاع فى كثافات الفصول وعدم استطاعة تنفيذ اليوم المدرسى الكامل والاضطرار الى تشغيل المدارس اكثر من فترة دراسية فى اليوم الواحد .
- عجز كبير فى التجهيزات والأثاث وأدوات المعامل ووسائل التعليم .

– هذا إلى جانب وجود بعض الخصائص الثقافية والحضارية العامة بالمجتمع مما ينعكس اثرها السلبى علـــى الادارة التعليمية بخاصة .

– وفى هذا الصدد أيضا فإننا نشير أخيرا الى الآثار العكسية التى تتركها بعض المسائل على الادارة التعليمية بصفة عامة ومنها :

- عدم كفاية الاعتمادات المالية التى تكفل حسن سير الوحدات التعليمية الادارية .
- عدم توافر الهدوء والاستقرار للعاملين فى حقل التعليم لقلة مرتباتهم واجورهم .
- القصور فى القوانين واللوائح المتبعة فى نظام الادارة بما لا يسمح بابعاد العناصر المعوقة عن مواقع العمل .
- قصور النظام الادارى القائم عن اتاحة الفرصة للعاملين المجدين للترقى وهم فى مواقعهم .

سادسا : تنظيم هياكل التربية والتعليم وأجهزتها :

ان علاج المشكلات التى تعانى منها الادارة التعليمية فى مصر بواقعها الحالى والمبادئ والاعتبارات الحاكمة التى يتطلبها تطوير الادارة التعليمية بمفهومها الحديث ، وحتميات تطوير الادارة التعليمية

فى مصر ، يقتضى اعادة النظر فى بنى وهياكل وزارة التربية والتعليم .

ومع أن إدارة التعليم قد تأثرت فى السنوات الأخيرة باتجاه الدولة نحو تحقيق مزيد من الديمقراطية وإعطاء مزيد من الصلاحيات لأجهزة الحكم المحلى والتخفيف من مركزية الادارة ، ومع ما يقتضيه القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ بشأن نظام الحكم المحلى من انتقال كافة السلطات التنفيذية من انشاء وتجهيز وإدارة المدارس على اختلاف نوعياتها ومراحلها الى وحدات الحكم المحلى بالمحافظات والمراكز والمدن والأحياء والقرى . فإن الأمر ما يزال يعزز المطلب بضرورة تنظيم هياكل وبنى اجهزة التربية والتعليم فى مستوياتها المختلفة بما يحقق توفير فاعلية اكبر لهذه الأجهزة .

ويقتضى ذلك بطبيعة الحال ان يؤخذ فى الاعتبار ببعض الأمور من أهمها ما يأتى :

– تحديد العلاقة بين الأجهزة المركزية والاجهزة المحلية وإعادة تنظيمها بما يحقق صيغة التعاون بين هذه الأجهزة من ناحية ، والغاء الوحدات ذات الصبغة التنفيذية من الأجهزة المركزية وتعزيزها فى الأجهزة المحلية وتوظيف خبرات الأجهزة المركزية لتكون فى خدمة هذه الأجهزة .

– تبسيط الاجراءات وتوصيف الوظائف وتحديد مسئولياتها .

– تفويض السلطات التعليمية على اختلاف مستوياتها فى اتخاذ القرار وتنفيذه وانسياب خط السلطة حتى أدنى مستوى .

– مرونة الهياكل التنظيمية لادارة التعليم بما يمكنها من معالجة المشكلات المختلفة ، وتخليص وحدات التنظيم من ازدواجية المسئولية ، بما يتيح تبعية المرءوس لرئيس واحد فى الوحدة الادارية .

– اختيار القيادات الادارية على أساس معيار الكفاية قبل أى معيار آخر ، مع توفير القيادات ذوى الكفاءة واعدادها وتدريبها قبل توليها الوظائف التى تعين فيها .

– تناسب حجم كل جهاز من حيث العمالة (كما ونوعا) مع الواجبات المنوطة به .

– تحديد العلاقات الرأسية بين وحدات التنظيم الادارى ، وكذا تحديد العلاقات الأفقية بين وحدات التنظيم الادارى من ناحية والأجهزة الشعبية المركزية أو المحلية من ناحية أخرى .

– أن يستهدف التنظيم الادارى الربط بينه وبين صالح العملية التعليمية من الناحية الفنية .

وفى ضوء هذا كله يمكن ان نتصور هيكل ووحدات أجهزة التربية والتعليم على النحو الذى أوضحناه فى الدراسة التفصيلية ، ويتلخص فيما يأتى :

أ) بالنسبة الى الأجهزة المركزية ، وتتضمن :

– مجلس أعلى للتعليم برأسه الوزير ويضم أعضاء مختارين من مجالس التعليم الإقليمية والمحلية وآخرين معينين .

ويختص هذا المجلس بدراسة وسائل تنفيذ وتطبيق فلسفة التعليم على المستوى القومى ، ورسم البرامج الزمنية التى يتم فى إطارها تنفيذ هذه السياسة ، ومتابعة أعمال المجالس الاقليمية وتقديم المشورة لها والاهتمام بالبحث التربوى على المستوى القومى ودراسة ميزانيات التعليم واعتمادها ، وتعتبر قرارات هذا المجلس ملزمة .

– مجالس نوعية يرأسها وزير التربية والتعليم .

– قطاع التخطيط والمتابعة .

– قطاع الخدمات والعلاقات .

– قطاع الأمانة العامة .

– المركز القومى للبحوث التربوية .

ب) وبالنسبة للأجهزة المحلية بالمحافظات ، فتتضمن :

– مجلس التعليم الاقليمى وبرأسة المحافظ .

– اجهزة التخطيط والمتابعة ، الشئون الفنية والتوجيه الفنى ، جهاز شئون التعليم وإدارته ، الاحصاء ، الوسائل التعليمية ، التدريب

والتأهيل ، الامتحانات ، التغذية ، الخدمات والنشاط الطلابى ، الشئون القانونية ، الشئون المالية والادارية ، الشئون العامة ، العلاقات العامة والاتصالات، تنسيق الوظائف والإعارات .

ج) أما بالنسبة لمستوى المدينة أو الحى أو المركز أو مجموعة القرى فى المجلس القروى فتتضمن اجهزته :

– مجلس التعليم المحلى ويرأسه رئيس مجلس المدينة أو الحى أو المركز أو القرية .

– أجهزة الشئون الفنية والموجهين ، شئون التعليم وإدارته ، الإحصاء ، الوسائل التعليمية ، الامتحانات ، التغذية ، الخدمات الطلابية ، الشئون المالية والادارية ، العلاقات العامة .

– وتجدر الاشارة هنا الى أن هذه التنظيمات المقترحة إنما تمثل هيكلا عريضا يتيح للمحافظات أن تتصرف فيه بمرونة وبما يتمشى مع احتياجاتها حتى لا تكون هناك صيغة واحدة تلتزمها كل الاقاليم .

د) وأما بالنسبة للمدرسة :

وهى الوحدة الإدارية الأساسية والأصلية فى أى تنظيم إدارى للتعليم ، ومن ثم يجب البدء بها والتركيز عليها والتدرج معها وصولا الى إدارة التعليم المركزية ، ويقترح أن يكون لها مجلس إدارة يرأسه مدير أو ناظر المدرسة ويضم ممثلين للعناصر التالية :

المدرسون الأوائل – الاداريون – الآباء وقادة المجتمع .

وفى هذا الصدد ينبغى ان يتوسع فى تفويض الصلاحيات لمديرى المدارس ومجالس ادارتها وإعطائها الكيان المتكامل ماديا ، وتنشأ لها وحدة حسابية مستقلة .

التوصيات

* التاكيد على دور المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دراسة واقتراح السياسات التخطيطية لشئون التعليم على المستوى القومى ، وتحديد الإطار العام للتربية ، ومتابعة نتائج تنفيذ الخطط وتقييمها ، وكذلك التاكيد على دور الاجهزة التنفيذية فى وضع توصيات المجلس موضع التنفيذ .

* إنشاء وتكوين المؤسسات التالية :

– مجلس أعلى للتعليم يرأسه الوزير .

– مجلس التعليم الاقليمى ويرأسه المحافظ .

– مجلس التعليم المحلى ويرأسه رئيس مجلس المدينة او المركز أو الحى او رئيس المجلس القروى .

– مجلس ادارة المدرسة ويرأسه مدير أو ناظر المدرسة .

* تحويل اختصاصات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالمسائل التنفيذية والأمور الفنية الى المحافظات ، وذلك فيما عدا ما تقوم به الوزارة من اختصاصات تخطيطية واشرافية ، واعادة بناء أجهزة التربية المحلية بحيث تستطيع القيام بتنفيذ المهام الموكولة اليها – ويرتبط بذلك إعادة النظر فى الاجهزة القائمة على المستوى المركزى والغاء تلك الاجهزة التى تمارس أعمالا تنفيذية لانتفاء الغرض منها .

* تحديد دور الاجهزة المركزية والاجهزة المحلية من خلال توصيف دقيق لمهام هذه الاجهزة واختصاصاتها ، وتوضيح علاقة كل منها بالاخر ، وبما يحقق ان تقوم الاجهزة المركزية بمهام التخطيط العام بالمشاركة مع الاجهزة التنفيذية والمتابعة والرقابة ، وأن تحدد مهام الاجهزة المحلية بالتخطيط المحلى فى ضوء المخطط العام ، والقيام بالعمليات التنفيذية فى ضوء المخطط العام والمحلى . ويتطلب ذلك – ايضا – تحديد نظم الاشراف والمراقبة ووظائف كل إدارة ومعدلاتها وعدد الموظفين الذين يعملون تحت إشراف واحد بما يكفل أن يتلقى المرؤس توجيهاته من جهة واحدة .

* ان يراعى فى تشكيل أجهزة الادارة التعليمية على اختلاف مستوياتها ، المبادئ الآتية :

– أن تعبر عن أهداف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية .

– أن ترتبط باهداف النظام التعليمى ومكوناته من منهج وكتاب ومعلم

وتلميذ وطرق للتدريس ونشاطات داخل المدرسة وخارجها ، وعلاقات بين المدرسة وبيئتها .

– أن تحقق أكبر قدر من المرونة بما يمكنها من التكيف المستمر مع التطورات المتلاحقة .

– أن تحقق كفاية وفاعلية أعلى من خلال استخدام امثل للموارد البشرية والمادية المتاحة .

* ان تحدد أجهزة الادارة التعليمية الأهداف التربوية تحديدا واضحا معلنا أمام جميع العاملين فى المستويات الادارية المختلفة ، وبما يحقق اتساق حركة جميع التنظيمات الادارية صوب تحقيق هذه الأهداف .

ويرتبط بذلك تحديد مستويات هذه الأهداف حسب مستويات التنظيم الادارى بدءا من المدرسة الى الأجهزة المركزية بحيث تتضح أدوار كل من هذه المستويات فى تنفيذ الأهداف الواضحة المعلنة ، وبحيث يكون مدى تحقيق هذه الأهداف هو معيار كفاءة العمل الادارى التربوى .

* اعادة النظر فى التنظيم النمطى للادارة التعليمية فى جميع مستوياتها ، مع وضع المؤشرات العامة التى يستهدى بها فى تنظيم مديريات التعليم وإداراتها بالمحافظات فى ضوء الطبيعة المتميزة لكل محافظة وظروفها الاقتصادية والجغرافية وواقعها التعليمى الحالى والمستقبلى .

* إعادة تنظيم خطوط السلطة وتفويض صلاحيات منها الى كل مستوى من المستويات الأدنى فى التنظيم الادارى . على أن يتحدد خط هذه السلطة بمجال المهام والوظائف المنوطة بكل موقع من مواقع التنظيم الادارى ، كجزء من التخطيط الشامل لعمل التنظيم الادارى بأسره .

على أن يتضمن ذلك توصيفا واضحا للوظائف وتحديدا دقيقا لمجال السلطة المستقلة لكل قيادة إدارية بما يمنع التداخل والازدواج فى السلطة والمستويات على السواء ، ويتيح ان تتلقى كل قيادة إدارية السلطة المخولة لها من أعلى وتمارسها مسترشدة بالتخطيط الشامل لعمل الوزارة .

* ان تكون للمحليات الصلاحيات الآتية :

– صلاحيات فنية تتضمن تخطيط العملية التعليمية حسب الحاجات البيئية المحلية .

– ادخال بعض تعديلات على المناهج والكتب لتكييفها حسب الحاجات المحلية وذلك بما لا يمس الأساسيات القومية التى تضعها الجهات المركزية .

– المرونة فى تنفيذ الخطط الدراسية حسب الظروف المحلية ، مع الالتزام بالحد الأقصى لأيام الدراسة وعدد الحصص .

– الصلاحيات الكاملة فى قبول التلاميذ وتحويلهم وفق قواعد عامة تقررها السياسة المركزية .

– السلطات التى تمكن كل مستوى إدارى من حسن اتخاذ القرار وتنفيذه ومتابعته ، وما يرتبط بذلك من حقوق الثواب والعقاب بتقويم موضوعى لنتائج التنفيذ .

* صلاحيات تتعلق بتفويض المحافظات اقتراح الميزانيات الخاصة بالتعليم فى دائرتها وحق التصرف فى توزيع ما يعتمد لها على الوحدات المحلية على مستوياتها المختلفة . هذا الى جانب ماقد يفرض من رسوم محلية تعينها على مواجهة ما تتطلبه الخدمة التعليمية بدائرتها الجغرافية .

* تنظيم مستويات اتخاذ القرارات وتوجيهها ، بأن يختص ديوان وزارة التربية والتعليم بالتوجيهات العامة ، وديوان المحافظة بالتوجيهات التفصيلية ، والمتابعة المحلية فى ضوء التوجيهات العامة والتفصيلية .

* لما كان نجاح اى قيادة إدارية فى أداء عملها يتوقف على قدر السلطة الممنوحة لكل مستوى إدارى يقابل المسئولية المتاحة ، فيقترح إعادة تنظيم خطوط تفويض السلطة بدءا من المستويات المركزية وصولا

الى المدرسة ، وذلك بما يحقق التوافق بين سلطة أى مدير ومسئولياته فى العمل .

* دعم دور المدرسة كوحدة تعليمية لها كيانها وتنظيمها الادارى ، وإتاحة فرص تحملها مسئولياتها كاملة فى توجيه وتدريب المعلمين وقبول التلاميذ وتحويلهم ، ورفع الكفاءة الداخلية للمدرسة وتخليصها كوحدة إدارية من عقم الاجراءات المالية وإتاحة الفرصة لها لمباشرة كافة المسائل المالية والادارية والمخزنية .

* وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الادارية واختيارها واعدادها وتدريبها من خلال :

- إعداد بطاقة مهنية للعاملين فى حقل التعليم تصحبهم منذ بدء تعيينهم وتوضح فيها عناصر تفوقهم فى مجال العمل وما يحصلون عليه من برامج تدريبية وخبرات متجددة ، وتكون من المحكات الأساسية عند انتقائهم لوظائف الادارة أو التوجيه الفنى .

- الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الادارية أو إرسالهم فى بعثات خارجية وداخلية ، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد فى الادارة التعليمية .

- دعم تخصص الادارة التعليمية فى كليات التربية وفتح المجالات فيها امام القيادات الادارية العاملة فى ميدان التعليم للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الادارة العليا .

- الربط بين الترقية والوظيفة لجذب العناصر الممتازة .

- توفير حــوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعا لهم .

* دعم دور المشاركة الشعبية فى المسئولية التعليمية علاجا لمشكلات قصور المدخلات التعليمية ، وذلك بما يتيح للمحليات بحث الحلول المحلية الذاتية التى يمكن بها معالجة بعض المشكلات .

* يقتضى التنظيم الادارى الجيد المواءمة بين المركزية واللامركزية لكى يتحقق مزايا كل منهما ، وهذا يقتضى أن يكون هناك استخدام متوازن لتنظيم المركزية واللامركزية فى الادارة ، وما يرتبط بها من تفويض للسلطة بما يكفل الاستفادة من عطاء كلا النظامين ، سواء فى تيسير الخدمة التعليمية ، أو تحقيق كفايتها والارتفاع بمستوى الأداء فيها ، كما يتطلب دعم نظم الاتصال بين الاجهزة المركزية واللامركزية .

* ان تراعى اجهزة الادارة المحلية فى أعمالها تحديد أهدافها تحديدا واضحا ورسم السياسات التى ترشد المسئولين فى قيامهم باعمالهم ، والتنبؤ بما ستكون عليه الأحوال فى التشغيل ووضع البرامج الزمنية التى تبين الأعمال المطلوب القيام بها ، وتصميم الهياكل التنظيمية مع تحديد المسئوليات وربط المواقع الادارية ببعضها أفقيا ورأسيا ، وتنمية المعايير الرقابية ، وقياس الأداء ودراسة أسباب الانحراف عن تنفيذ الخطط .

* نظرا للتوسع الكبير فى حقول المعرفة مع التخصص الزائد فيها وحتى تتحقق الاستفادة من أكبر قدر متاح من الطاقات البشرية ذات الخبرة الخاصة المتميزة المتوافرة فى مختلف التخصصات والمجالات ، فانه يقترح التوسع فى الاستفادة بالمجالس الاستشارية بما يكفل مشاركة الهيئات المستفيدة من التعليم فى وضع السياسة التعليمية ، وكذا الاستعانة باللجان الدائمة والمؤقتة بما يكفل تقديم الخبرة المتطورة من ميادين متعددة سواء بالنسبة لصـــنع القرار او تنفيذه.

* الإيمان على كل المستويات بان الادارة علم وتخصص ، كما أنها فن يستخدم فيها العلم والمعرفة فى تصميم حلول لما يواجهه الادارى من مشكلات ادارية .

* باعتبار ان التوجيه الفنى على اختلاف مستوياته يمثل قطاعا تنظيميا فى هيكل إدارة التعليم سواء على المستوى المركزى أو المحلى ، وله دوره الهام فى تطوير العملية التعليمية ، كما أن له مكانته المتميزة فى العمل ، فإن الأمر يقتضى إجراء دراسة خاصة له لتحديد دوره برسم هياكله وبحث سبل الارتفاع بكفاءة العمل فيه .

رعاية الطفولة والتربية الأسرية

تناول المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى بداية دورته الثامنة ٨٠ / ٨١ بالدراسة موضوع رعاية الطفولة والتربية الأسرية . والواقع ان موضوع هذه الدراسة بشقيه انما يشكل كلا عضويا متكاملا . فالطفل هو نتاج الاسرة ، والأسرة بدورها هى الوسط الطبيعى الذى ينشأ فيه الطفل . ومن ثم فإن الارتباط بين الطفل والأسرة وتبادل التأثير والتأثر بينهما – تعتبر جميعها من حقائق الوجود .

وهنا نشير الى أن هذه الدراسة وهى تعالج شئون الطفل وأسباب ووسائل رعايته فى باب خاص بها قد استلزمت البحث فى العلاقات الأسرية وما يجب أن تكون عليه لكى تصبح علاقات سوية تؤثر ايجابيا فى رعاية الطفل وتنشئته ، كما تستلزم هذه الدراسة البحث فى التربية الأسرية التى من الواجب العمل على النهوض بها . ودراسة الوسائل التى يمكن أن تحقق بها هذه التربية خدمة للطفولة والمجتمع .

أولا : رعاية الطفولة :

لاشك ان البحث فى مجال رعاية الطفولة قبل سن المدرسة إنما ينطلق أساسا من طبيعة هذه المرحلة المبكرة من حياة الفرد بخصائصها ومميزاتها وحاجاتها ودوافعها وأساليب إشباع هذه الحاجات والدوافع . وخاصة أن علماء النفس قد أجمعوا على أن نواة شخصية الطفل تتكون فى هذه المرحلة .

ومن ذلك فإن للطفولة فى مجتمعنا بعض المتطلبات النوعية والمشكلات الخاصة يتناولها هذا البحث بالتحليل والتصنيف ، ودراسة الخدمات المتاحة لتحقيق تلك المتطلبات وحل هذه المشكلات .

ويتحدد إطار هذه الدراسة طبقا لما ورد فى التقرير المفصل لشعبة التعليم العام والتدريب فى الفترة الأولى من حياة الطفل منذ الميلاد حتى سن السادسة ، وهى الفترة السابقة على أولى مراحل التعليم العام الذى التزمت الدولة بنص الدستور بتوفير أسبابه لجميع ابناء الشعب . فهذه المرحلة المبكرة تشغل اهتمام الكثير من مؤسسات الدولة والهيئات العامة والخاصة كل منها فى إطار اختصاصها ، ومن ذلك وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة ووزارة التموين ومراكز دراسات الطفولة بالجامعات وكليات التربية ، وكذلك الجمعيات والاتحادات التى تعمل فى ميدان الطفولة والأسرة ، ورغم ذلك فإن الموقف فى مجمله يحتاج الى المزيد من تنظيم الجهود وتنسيقها والتوسع فى الخدمة وترشيد توزيعها مما سيأتى بيانه خلال هذه الدراسة .

ومن ثم نجد هذا البحث يتناول الرعاية الصحية للطفل قبل وبعد الولادة ، سويا كان أو معوقا ، وما يمكن أن يتعرض له من إصابات مرضية فى حياته . ولا تقتصر هذه الرعاية على الناحية الجسمية والوظيفية فحسب بل تمتد الى الناحية النفسية .

ومن المسلم به ان صحة الطفل منذ أن يتخلق جنينا تتوقف الى حد كبير على صحة الأم ، الأمر الذى تطرقت اليه هذه الدراسة . والى ما يجب أن تحظى به الأم من رعاية صحية فى اثناء الحمل وأثناء الوضع وما يلى ذلك .

وتتطرق الدراسة ، من بعد ذلك ، الى نمو الطفل العقلى وتطور خبراته ومعلوماته فتتناول تربيته من خلال الحضانات وأنواعها المختلفة ورياض الأطفال التى تهيؤه لدخول أولى مراحل التعليم .

وبالاضافة الى ما تقدم تستطرد الدراسة الى بحث بعض الخدمات الخاصة التى تقدم لأطفال يعانون من مشكلات نوعية أغلبها اجتماعى نفسى كالأطفال مجهولى النسب والأيتام وغيرهم .

وفى جميع هذه الحالات تقترن الدراسة بما يناسبها من توصيات يراها المجلس خطوة على الطريق المؤدى الى حسن مواجهة المواقف

وحسم المشكلات عاجلا أو آجلا ، فضلا عن التوسع فى الخدمات وتحسينها .

وفى هذا الصدد نشير الى أنه قد سبق للمجلس أن قام فى دوراته الثالثة والخامسة والسادسة بدراسات مختلفة عن تربية الطفل قبل المرحلة الابتدائية ، وأصدر بشانها العديد من التوصيات التى قامت الدولة بتحقيق بعضها ومن اهمها اصدار تشريع خاص بالحضانات . اذ صدر القانون ٥٠ لسنة ١٩٧٧ وكذلك التوصية الخاصة بإنشاء مجلس أعلى لرعاية الطفولة الذى تم انشاؤه فعلا .

ثانيا : التربية الأسرية :

وفى نطاق التكامل بين مفهوم الطفولة والأسرة فقد عالجت الدراسة التى قام بها المجلس الاسرة كتنظيم اجتماعى مع التركيز المناسب على دور الأم ورعايتها صحيا واجتماعيا واقتصاديا وتشريعيا تحت ظروف الحياة المعاصرة فى بلادنا ، وكذلك الخدمات الميسرة حاليا للأسرة وخاصة بالنسبة للأسرة التى تعانى من مشكلات تعترضها والرأى والتوصية فى كل ذلك .

ونشير فى هذا الصدد الي ما جاء فى دستور ١٩٧٧ فى المواد ٩، ١٠ ، ١١، ١٦ من التاكيد على أهمية الأسرة وواجب الدول ازاء الأمومة والطفولة والناشئة ، وكفالة الدولة التوفيق بين واجبات المرأة نحو الأسرة وعملها فى المجتمع ومساواتها بالرجل فى جميع الميادين دون إخلال بأحكام الشريعة الإسلامية .

هذا وقد ركزت دراسة المجلس لهذا الموضوع على دور التربية والتعليم فى مختلف المراحل التعليمية انتهاء بالدراسة الجامعية من حيث بيان المجالات والأساليب المختلفة التى يمكن ان تسهم بها التربية فى دعم الوعى الأسرى بين المتعلمين وإعداد الناشئ ليصبح راشدا يمكن أن يشكل فى مستقبل حياته أسرة متراحمة متوافقة . وهذا الدور الذى يمكن ان تنهض به دور التربية والتعليم لابد أن تدعمه وسائل الاعلام وما تسهم به الهيئات المختلفة لهذا الغرض النبيل .

وقد خلصت دراسة المجلس بتوصيات ذات طابع شمولى عام روعى فيها تجاوز التفصيلات النوعية الى مستوى المبادئ والاتجاهات فى نطاق نظرة جامعة .

وفيما يلى نعرض لاهم هذه التوصيات

التوصيات

مع التاكيد على ما سبق ان اصدره المجلس من توصيات فى دوراته السابقة (الثالثة والخامسة والسادسة) بشان رعاية الطفل قبل سن المدرسة يوصى المجلس بالآتى :

* ان تسهم وزارة التربية والتعليم فى الإشراف على الحضانات التى تضم الأطفال بدءا من سن الرابعة .
* التوسع فى إنشاء اقسام لإعداد المشرفات على دور الحضانة فى دور المعلمات . والى ان يتوافر العدد الكافى منهن فنوصى بتنظيم دراسات تدريبية مركزة ومتجددة لفتيات وسيدات حاصلات على الشهادة الاعدادية على الأقل لتاهيلهن للعمل مشرفات فى دور الحضانة ، على ألا يقل عمر الواحدة منهن عن ١٨ سنة .
* تضمين مناهج الدراسة فى مراحل التعليم المختلفة قبل التعليم العالى المعلومات الأساسية التى من شأنها أن تزود الدارسين بالأفكار والاتجاهات والقيم السليمة المتصلة بالأسرة ومن بينها تنظيم الأسرة ، أما فى الجامعات والمعاهد العليا فنرى ان تقرر مادة عن الأسرة او أن يشمل منهج مادة الثقافة الاسلامية التى سبق أن أوصى المجلس بها ، موضوعا عن الأسرة والطفولة يتضمن تنظيم الأسرة .
* إنشاء دراسة تخصصية فى مجال الأسرة فى كليات الخدمة الاجتماعية وأقسام الاجتماع بالجامعات ، مع التدقيق فى حسن الاختيار لمن يلحقون بهذه الدراسات .
* تشجيع اجراء بحوث فى ميدان الأسرة والطفولة فى معاهد وكليات الخدمة الاجتماعية وكليات التربية وفى مراكز البحوث المختلفة وحبذا لو تركزت بعض هذه البحوث على الحالات الواقعية التى تتعامل مع الهيئات التى تعمل فى ميدان الأسرة والطفولة .
* العمل على تقديم التغذية اللازمة لجميع اطفال الحضانة والمناسبة للصغار كما وكيفا ، مع تعيين أخصائى تغذية لكل مجموعة من دور الحضانة للاشراف على التغذية .

٧) العمل على إنشاء دور حضانة للمعوقين من صغار الأطفال وتزويدها بالاجهزة والأدوات اللازمة لكل نوع من الاعاقة وكذلك بالمشرفات المتخصصات فى رعاية وتربية المعوقين .

الدورة التاسعة ١٩٨١ - ١٩٨٢

المبانى المدرسية فى الحاضر والمستقبل

المبنى المدرسى هو الوعاء الذى تتم فيه العملية التعليمية ولذلك لا يمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافى بالنسبة لمجموع التلاميذ الذين يطلبون العلم ، وقد زادت أعدادهم زيادة مطردة فى السنوات الأخيرة بسبب نمو الوعى لدى الجماهير نحو تعليم أبنائهم ، ثم زيادة المواليد سنة بعد أخرى ، ومن هنا يكون للمبانى المدرسية دورها الكبير المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية .

ولكى تؤدى هذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوافر فى هذه المبانى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية ، سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، وبالاضافة الى ذلك فإن المبانى المدرسية تشكل نصيبا كبيرا فى تكلفة التعليم ، فهى تمثل القدر الأوفر فى موازنة التعليم بعد المرتبـات والأجور .

ومن هذا المنطلق فقد تتابعت خطوات دراسة موضوع المبانى المدرسية على النحو الآتى :

– قامت شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم ، من خلال لجنة فرعية منبثقة عنها باجراء دراسة تفصيلية تناولت فيها الموضوع من الجوانب الآتية :

× تقدير موقف المبانى المدرسية فى ظل الأوضاع الحالية القائمة فى العام الدراسى (٨٠ ، ٨١) .

× حجم النقص الفعلى فى المبانى المدرسية .

× تقدير مبدئى للاحتياجات المستقبلية من مبان جديدة خلال السنوات العشر القادمة فى ضوء اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة وأشفعت ذلك باقتراحاتها وتوصياتها لمواجهة الموقف حاليا ومستقبلا .

– وعند عرض هذه الدراسة على المجلس القومى للتعليم أبديت بعض الملاحظات والآراء حولها ، مما رئى معه أن يعاد الموضوع إلى لجنة المقررين والأمناء لاستكمال الدراسة . مع الأخذ فى الاعتبار بدراسة الاقتراح الخاص باعادة إنشاء « مؤسسة خاصة بالأبنية التعليمية » وتكون لها فروع فى المحافظات ...الخ .

– كذلك فقد كان من الضرورى المدارسة والاتفاق على المسـائل الآتية :

× تحديد نسبة الاستيعاب وذلك على اعتبارها – فى أى مرحلة تعليمية – مساوية للنسبة المئوية لعدد التلاميذ المقيدين والحاضرين بهذه المرحلة (بعد استبعاد عدد المتسربين) ، الى عدد السكان فى الشريحة العمرية بهذه المرحلة .

× تحديد كثافة التلاميذ فى الفصول : على أساس ٣٦ تلميذا للفصل فى الابتدائى والاعدادى .

× تقدير عدد المدارس الجديدة اللازمة للاستيعاب بنسبة ٩٥ ٪ فى عام ٢٠٠٠ فى الابتدائى والاعدادى بحوالى ١٦,٠٠٠ مدرسة .

× تقدير تكلفة المبانى المدرسية على أساس أسعار ١٩٨٠ مع افتراض زيادة التكلفة ١٠ ٪ سنويا حتى عام ٢٠٠٠ .

× التأكيد على ما سبق أن ارتآه المجلس من التوسع فى إنشاء مدارس الفصل الواحد ومراكز التدريب المهنى .

× مدارسة التقديرات التقريبية لتكلفة التزامات تنفيذ القانون الجديد للتعليم رقم ١٣٩ / ٨١ بالنسبة للأبنية المدرسية فى عشر سنوات على أساس الأسعار السائدة فى عام ١٩٨٢ (مع افتراض الزيادة السنوية) .

× إعداد تصور للجهاز الذى يمكن أن ينهض بهذه المسئولية ، والصلاحيات التى يمكن ان تسند اليه وعلاقاته بالاجهزة المعنية بالمبانى بصفة عامة على المستويين المركزى والمحلى .

وفى ضوء ما أجرى من مناقشات مفصلة ومستفيضة انتهى المجلس الى اقتراح مراعاة الاعتبارات الآتية وما يتصل بها من توصيات لمواجهة مشكلة المبانى المدرسية على مدى عشر سنوات ، ينتظر أن تمتد فى ظروف البلاد المادية وإمكانات البناء الى خمس عشرة سنة أو ما يزيد :

اولا : بالنسبة لتقدير الاحتياجات المطلوبة :

وتتمثل فيما يأتى :

٩٨٧ مبنى مدرسيا للإحلال بدلا من الآيلة للسقوط .

٤٤٤٩ مبنى مدرسيا لإلغاء نظام الفترتين بالتدريج .

٢٩٩٨ مبنى مدرسيا لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الالزام الى ١٥ عاما .

١٤٠٠٠ فصل جديد تعلية لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الالزام .

٩٢٥ مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل ١) .

٦٩٦ مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل ٢) .

٢٥٢٠ فصلا جديدا تعلية لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى .

٣٣٥٣ مبنى تحتاج الى ترميمات عاجلة .

٢١٨٥ مبنى تحتاج الى مرافق صحية .

٢٩٩٨ مبنى تحتاج الى الماء الجارى .

٥٠٤٧ مبنى تحتاج الى توصيلها بالكهرباء .

البديل الاول : وهو الارتفاع بنسبة القبول بالمدارس الثانوية الرسمية بانواعها من ٧٢٪ الى ٨٢ ٪ للتوسع فى هذه المدارس بانواعها لمواجهة الاعداد المتزايدة المتخرجة فى مدارس التعليم الأساسى .

البديل الثانى : تثبيت نسبة القبول فى المدارس الثانوية الرسمية بانواعها عند وضعها الحالى (٧٢ ٪) خلال السنوات العشر القادمة .

ثانيا : بالنسبة لتقديرات التكلفة :

أن تكون حسابات التكلفة للمبانى المدرسية طبقا للأسعار السائدة فى عام ١٩٨٢ مع مراعاة الزيادة المطردة بما لا يقل عن ١٠ ٪ سنويا فى السنوات التالية :

وبناء على ذلك يكون إجمالى الالتزامات لعشر سنوات (وبحسب الجدول الوارد فى الصفحة التالية) هو ٣١٠٩ مليون جنيه بما فيها ثمن الأراضى ، قابلة للزيادة طبقا لتزايد الأسعار والمتغيرات التى يمكن أن تطرأ على الموقف خلال سنى الخطة .

وقد روعى فى تقدير هذه الاحتياجات - وبصفة خاصة فى مرحلة التعليم الالزامى - أن تحديد مفهوم الاستيعاب يحتم الأخذ بالخطوات الآتية :

- حساب عدد التلاميذ المقرر استيعابهم بالصف الأول فى القاعدة ، وتقدير جملة الفصول اللازمة فى سنة الأساس .

- ثم متابعة حركة التلاميذ فى الصفوف التالية فى كل صف على حدة ، مع مراعاة ما يتعرض له كل صف من متغيرات بسبب الرسوب فى الامتحانات ، وبسبب التسرب والوفيات وتقدير عدد الفصول فى كل صف فى ضوء ذلك حتى نهاية فصول المرحلة الالزامية (الصف التاسع) .

وبذلك يتحدد عدد الفصول والمبانى المدرسية اللازمة ، بصورة أقرب ما تكون الى الاحتياجات الفعلية .

وإذا كانت هذه التقديرات الاجمالية لتكلفة المبانى المدرسية مما لا تتحمله ميزانية الدولة فى ظروفها الحالية خلال خطة السنوات العشر المقترحة ، فإنه يمكن الأخذ بالبدائل الآتية كلها أو بعضها بحسب

بيان تقدير التكلفة خلال
السنوات العشر القادمة

البيان	المباني المدرسية		الأراضي		فصول التعلية		التكلفة الكلية
	العدد	التكلفة	المساحة	الثمن	العدد	التكلفة مليون جنيه	مليون جنيه
		مليون جنيه	مليون م٢	مليون جنيه			
السنوات الخمس الأولى :							
مدارس احلال	٩٨٧	١٧٦					١٧٦
ترميمات واصلاحات للمباني القائمة	٣٣٥٣	٨					٨
الغاء الفترات المسائية ابتدائي							
واعدادي بنات ومشترك	٢٠٩٤	٣٥٨	٤.٥٤	١١٤			٤٧٢
التزامات القانون ١٣٩ لعام ٨١ :							
تعليم أساس الزامي	١٤٠٠	٤٤٨	٥.٦٠	١٤٠	١٤٠٠٠	٨٤	٦٧٢
تعليم ثانوي عام	٤٠	١٥	٠.١٦	٤	٩٠٠	٦	٢٥
تعليم ثانوي فني	١٥٣	٩٢	٠.٨٤	٢١	١٤٥٠	٩	١٢٢
دور معلمين ومعلمات	١٩	٨	٠.٠٨	٢	١٥٠	١	١١
مجموع فرعي (١)	٨٠٤٦	١١٠٥	١١.٢٢	٢٨١	١٦٥٠٠	١٠٠	١٤٨٦
السنوات الخمس التالية :							
الغاء الفترات المسائية							
ابتدائي واعدادي بنين	٢٠٩٤	٣٥٨	٤.٥٤	١١٣			٤٧١
تعليم ثانوي عام وتجاري وصناعي	٢٦١	١٢٩	١.٣٤	٣٤			١٦٣
التزامات القانون ١٣٩ لعام ٨١ :							
تعليم أساسي الزامي	١٦٠٠	٥١٢	٦.٤٠	١٦٠			٦٧٢
تعليم ثانوي عام	١٢١	٤٥	٠.٤٨	١٢			٥٧
تعليم ثانوي فني	٣٢٦	١٩٦	١.٧٩	٤٥			٢٤١
دور معلمين ومعلمات	٣٧	١٥	٠.١٥	٤			١٩
مجموع فرعي (٢)	٤٤٣٩	١٢٥٥	١٤.٧٠	٣٦٨			١٦٢٣
المجموع الكلي (السنوات العشر)	١٢٤٨٥	٢٣٦٠	٢٥.٩٢	٦٤٩	١٦٥٠٠	١٠٠	٣١٠٩

الظروف والامكانات المتاحة .

– إطالة المدة الخاصة بخطة المبانى المدرسية الى ١٥ سنة أو ٢٠ سنة بدلا من عشر سنوات .

– التدرج فى تعميم مرحلة التعليم الأساسى ، وكذلك التوسع التدريجى فى التعليم الفنى بما يتمشى مع الامكانات المادية والبشرية التى يمكن أن تتاح لعمليات التنفيذ ومع حاجات العمالة .

– الاستمرار فى تشغيل بعض المدارس التى تعمل أكثر من فترة دراسية واحدة فى الوقت الحاضر ، الى أن يتوافر إقامة مبان مدرسية جديدة لتحل محلها .

– أن تستخدم مبانى المدارس الرسمية التى لا يوجد بها فترات مسائية كحل للقضاء على الفترة المسائية الثالثة ولو كانت تلك المدارس فى مراحل تعليمية أخرى .

– أن تخصص الفترات المسائية فى التعليم الابتدائى للتلاميذ كبار السن المقيدين فى الصفوف (الرابع والخامس والسادس) من المدرسة الابتدائية ، كما تخصص الفترات المسائية فى التعليم الاعدادى والثانوى بأنواعه للبنين دون البنات .

– اعطاء أولوية خلال السنوات الخمس الاولى من خطة المبانى المدرسية المقترحة لمدارس الاحلال والترميمات ، والاصلاحات للمبانى المدرسية القائمة .

وعلى هذا الأساس يمكن أن تختصر تقديرات التكلفة الى أقل من ٣١٠٩ مليون جنيه بحسب البديل الذى يعتمد لتحقيق التخفيض .

ثالثا : بالنسبة لصورة المؤسسة أو الجهاز الذى ينهض بمسئولية المبانى المدرسية :

– يقترح أن ينشأ جهاز خاص يتولى القيام على مبانى التعليم وأن يكون جهازا حكوميا مركزيا مستقلا تكون له الشخصية الاعتبارية وله ميزانيته الخاصة الملحقة بميزانية الدولة ، وتكون مهمته رسم سياسة اقامة أبنية التعليم والإشراف على تنفيذ هذه السياسة . ويكون للجهاز مجلس ادارة يشرف عليه ، ويضع اللوائح الخاصة بالادارة الداخلية للجهاز . كما يضع مجلس إدارة الجهاز بموافقة مجلس الوزراء نظاما خاصا لحسابات الجهاز ويدير مجلس الادارة أموال الجهاز .

على أن تخضع حسابات الجهاز لرقابة الجهاز المركزى للمحاسبات ، ويكون للجهاز حق عقد القروض لتمويل إقامة أبنية التعليم بالشروط والأوضاع التى يصدر بها قرار من مجلس الوزراء ، وحق قبول الهبات ، والمعونات غير المشروطة ، فاذا كانت مشروطة يكون قبولها خاضعا لموافقة مجلس الوزراء .

– ولكى تكون لقرارات مجلس إدارة الجهاز المركزى لأبنية التعليم فاعليتها فى الوزارات التى تتصل أعمالها بها اتصالا وثيقا وهى (التربية والتعليم – الحكم المحلى – وزارة الاسكان – المالية – التخطيط) يكون وزراؤها (أو من يمثلهم) أعضاء فى المجلس .

– ويقتضى الأمر الربط بين الجهاز المركزى لابنية التعليم المقترح إنشاؤه وبين مديريات الاسكان بالمحافظات ، وأن يقدم الجهاز لهذه المديريات العون الكامل لتمكينها من القيام باختصاصاتها ، ومسئوليتها بالنسبة لأبنية التعليم .

ولذلك يكون للجهاز إدارة فرعية فى كل من المحافظات تعمل بالتعاون مع مديريات الاسكان فى المحافظات ومع ما يتبع هذه المديريات فى المحليات التابعة للمحافظات .

– ويشكل الجهاز المركزى لأبنية التعليم المقترح انشاؤه من :

• إدارة عامة تتبعها إدارة فنية وإدارة مالية وإدارة قانونية وإدارة للحسابات وأقسام إدارية .

• وتضم الادارة الفنية أقساما للأراضى ، وللتصميم والمواصفات ، وللعقود ، وللمتابعة ، وتتبع للادارة الفنية إدارة فرعية بكل من المحافظات يكون مقرها فى المحافظة .

• ولضمان التعاون الوثيق بين الجهاز المركزى لأبنية التعليم وبين الجهات المعاونة له ، تؤلف لجنة للتنسيق والتعاون برئاسة رئيس الجهاز

وعضوية ممثل عن كل من هذه الجهات .

توصيات عامة :

* ان يراعى فى المستقبل بناء وحدات مدرسية متكاملة تضم مدرستين ابتدائية واعدادية فى موقع واحد بقدر الامكان حيث ان ذلك يحقق وفرا ماليا فى التكلفة بسبب اختصار المواقع ، تمشيا مع الاتجاه الجديد نحو تنفيذ التعليم الأساسى فى المدرستين .

* لتوفير العمالة على المستوى المتوسط – ولتخفيف الضغط على المدارس الرسمية ورغبة فى خفض عدد الوحدات المدرسية اللازم بناؤها يقترح :

– انشاء سلم للتدريب الحرفى والمهنى يسير موازيا للسلم التعليمى ، بحيث يبدأ هذا السلم مرحلته الأولى عند سن الثانية عشرة بانشاء مراكز للتكوين المهنى فى جميع المحافظات لاستقبال التلاميذ الذين لا يستطيعون استكمال مرحلة الالزام ، واستقبال التلاميذ الذين يرغبون فى اكتساب مهارات عملية فى بعض الحرف لكسب العيش ، والتلاميذ المتسربين والراسبين ومن إليهم .

– وتكون المرحلة الثانية لسلم التدريب انشاء مراكز التدريب السريع موازية للمرحلة الثانوية ، ويوجه إليها نسبة متزايدة من حملة الشهادة الاعدادية والمتخلفين عن الالتحاق بالمدارس الثانوية – لإعداد العمالة الماهرة فى مختلف الأنشطة الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات .

كل ذلك فى ضوء أساليب التوجيه المهنى التعليمى المناسب .

* توفير احتياجات مرفق التعليم فى تدبير المواد الأولية للبناء وفى التمويل اللازم لانشاء واستكمال المبانى المدرسية اللازمة لخطة التعليم .

* يراعى أن يكون التوسع فى المبانى المدرسية راسيا ما أمكن ذلك لانه يؤدى الى اختصار مساحات المواقع ، وبالتالى الى خفض التكلفة فى الإنشاءات الجديدة .

* التاكيد على تنفيذ توصية المجلس السابقة بانشاء صندوق أهلى للتعليم فى كل محافظة ، ويكون من أغراضه الإسهام فيما يلزم من إنشاءات مدرسية جديدة ، وترميم وإصلاح المبانى القائمة ، واستكمال المرافق الضرورية للمبانى التعليمية بالمحافظة .

* الاخذ بمبدأ المرونة فى تصميمات المبانى المدرسية بحيث يمكن تطويع المساحات المتاحة لأنشطة تعليمية مختلفة ، واستخدام الفواصل المتحركة والانصراف الى أقصى حد ممكن عن نظام الحجرات والفصول الثابتة .

* مراعاة البساطة والطابع الجمالى بصفة خاصة فى المبانى المدرسية والابتعاد عن المظهرية والاسراف – مع التاكد من توفر المرافق اللازمة لتادية الأنشطة التربوية والتعليمية والرياضية والاجتماعية المطلوبة لكل مستوى تعليمى .

* استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى طرق التدريس لتوفير سبل التعليم للاعداد الكبيرة ، دون الاعتماد على حجرات الدراسة وحدها وذلك للحد من التزايد المستمر فى عدد الفصول الدراسية المالوفة .

* تشجيع الاهالى على بناء المزيد من المدارس والفصول بالجهود الذاتية ، دعما لمرفق التعليم .

* التوسع فى انشاء المزيد من مدارس الفصل الواحد ، لتعليم الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس ، أو الذين تخلفوا عن ركب التعليم .

* ضرورة اهتمام اجهزة البحث العلمى بدراسة كيفية تخفيض تكلفة بناء المبانى المدرسية .

* منح اراضى الدولة بالمجان أو بأسعار رمزية لبناء المدارس عليها .

عمالة المرأة وأثرها فى تربية أطفالها

من منطلق اهتمام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بوضع السياسات المستمرة لتنشئة الاجيال الصاعدة وتربيتها باعتبارها القاعدة الأساسية لتكوين شباب المستقبل ورجاله ، فقد تناول المجلس فى بداية دورته السابعة موضوع « التربية الأسرية ورعاية الطفولة قبل سن المدرسة » .

وبمناسبة ما أثير من مناقشات فى المجلس حول هذا الموضوع متعلقا بالمرأة العاملة فى مصر وما ترتب على عمالتها من مشكلات انعكست آثارها سلبا على تنشئة الأطفال ، فقد تناول المجلس هذا الموضوع مستعينا بما أجرى حوله من دراسات وبحوث نظرية وميدانية ، وما انتهت إليه كذلك المؤتمرات الدولية والاقليمية من مقترحـــات وتوصيات ، وذلك بهدف استكمال الاطار العام لرعاية النشء ، وتربية أجيال المستقبل فى مراحل نموهم المبكرة ، ووسائل تخليصهم مما يتعرضون له فى هذه المراحل من عواقب تضر بنشأتهم وتضعف من شخصياتهم وتكوينهم النفسى والصحى والاجتماعى ، كنتائج مترتبة على عمالة الام وعدم قدرتها على التنسيق بين أدوارها خارج المنزل وداخله .

وفى هذا الصدد تم تجميع واستقراء الدراسات والبحوث التى تعرضت لهذا الموضوع فى السنوات الاخيرة وهى كثيرة ومتشعبة – من حيث تطور عمالة المرأة فى مصر ، ودورها فى المشاركة فى تنمية المجتمع ، والمشكلات التى تواجهها بسبب هذه العمالة فى ميدان العمل وفى المنزل وأثر كل ذلك على تنشئة الطفل ، ومنها على وجه الخصوص ما يأتى :

× بحث المشكلات التى تواجه المرأة العاملة .

× عمالة المرأة وأثرها فى تنشئة الأطفال .

× دور المرأة فى التنمية .

وانتهى المجلس الى تحديد وإبراز العناصر الاساسية فى موضوع الدراسة والتوصيات المقترحة التى يمكن أن تسهم فى معالجة ما ترتب على اشتغال المرأة من نتائج تمس مستقبل الاجيال القادمة .

وفيما يلى استعراض موجز لهذه العناصر الأساسية .

أولا : نظرة الى تطور عمالة المرأة فى مصر :

كان للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى أتى بها القرن العشرون فى المجتمعات المتطورة أثرها فى إتاحة الفرص الواسعة أمام المرأة للخروج الى العمل ومشاركة الرجل فى كل مجالات العمالة ، خدمية كانت أم انتاجية .

وفى مصر – على وجه الخصوص – فإن ظاهرة خروج المرأة المصرية المتعلمة للعمل بالصورة المتعارف عليها لم تكن معروفة قبل سنة ١٨٣٢ ، وعندما أنشئت مدرسة الطب كان لزاما انشاء مدرسة تلحق بها لتخريج القابلات ، كما أن مهنة التمريض تعتبر أول مهنة عملت فيها المرأة وقوبلت بالترحاب .

وفى بداية القرن العشرين أنشئت مدرسة معلمات السنية لإعداد مجموعة من المدرسات ليعلمن فى مدارس البنات . وفى عام ١٩٢٩ التحقت أول مجموعة من الفتيات بالجامعة المصرية وعملن بعد تخرجهن فى الصحافة والمحاماة والتدريس الجامعى . ويوضح تعداد السكان ابتداء من عام ١٩٣٧ أن المرأة المصرية قد عملت فى كثير من مجالات العمل كالزراعة والصناعة والبناء والنقل والتجارة والادارة العامة

والخدمات الاجتماعية والخدمات الشخصية ، وان كان ذلك بنسب متفاوتة كان أعلاها فى مجال الطب حيث بلغ ٣٥,١ ٪ من مجموع العاملين والعاملات فى مجال الطب ، وذلك بسبب تشجيع عمل المرأة فى هذا المجال نتيجة للتقاليد التى كانت لا تحبذ انكشاف المرأة على الطبيب الرجل .

وما ان جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ حتى أصبح اشتغال المرأة أمرا ضروريا يتمشى مع ما نادت به الثورة من إقامة عدالة اجتماعية ومساواة فى تكافؤ الفرص بين الجنسين . هذا الى أن فتح أبواب التعليم جميعها أمام المرأة وبالمجان تحقيقا لنفس المبدأ قد ترتب عليه إتاحة فرص التعليم لآلاف الفتيات اللائى كانت ظروف أسرهن لا تسمح لهن بمواصلة التعليم ، بل لقد برزت ظاهرة انخراط المـــرأة المتزوجة فى التعليم أيضا ، مما ترتب عليه ازدياد نسبة المتعلمات والتوسع فى توظيفهن .

وظلت دائرة توظيف المرأة وخروجها للعمل تزداد سنة بعد أخرى الى أن جاءت قرارات يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ فحدثت الطفرة اللافتة للنظر فى توظفها ، حيث ان الرواج الاقتصادى والتنمية السريعة بعد ذلك شجعتا أولى الأمر على الالتزام سنويا ابتداء من صيف ١٩٦٢ بتعيين كل المتخرجين من الجامعات والمعاهد (ذكورا وإناثا) فى الوظائف الكثيرة التى أوجدها تنفيذ الخطة الخمسية الأولى .

ثم تتابعت الأحوال بعد ذلك على هذا النحو بسبب تشجيع القوانين المصرية على عدم وجود تفرقة بين الذكور والاناث عند تولى الوظائف المختلفة (إلا ما حدده القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٩ من منع تشغيل النساء فى بعض المجالات التى اعتبرها ضارة بالنسبة لهن) ، الى أن بلغ عددهن ما يقرب من ٥٤٣ الف عام ١٩٦٩ أى بزيادة قدرها ١٦٤ الف عاملة عما كان عليه الحال فى سنة ١٩٦١ ، ثم الى ٥٧٣ الف عام ١٩٧١ .

ومن المؤكد أن العدد قد ارتفع عن ذلك بكثير فى السنوات التى تلت عام ١٩٧١ كنتيجة مباشرة لزيادة الاهتمام بالتعليم لكلا الجنسين من ناحية ، وتغير نظرة المجتمع الى المرأة وفكرة خروجها الى العمل من ناحيـــة أخرى .

ثانيا : دور المرأة العاملة ومشاركتها فى مجالات التنميـــة فى المجتمع :

وقبل أن نستعرض الأدوار التى تقوم بها المرأة فى مجالات تنمية المجتمع فإن علينا أن نحدد نوعية المرأة العاملة ، وهل هى المرأة العاملة التى نالت قسطا من التعليم يؤهلها للعمل فى مجال من مجالات التنمية بعينه وتتقاضى اجرا نظير هذا العمل ، أم هى تلك المرأة التى تعمل كربة بيت ترعى شئون منزلها وتقوم على تربية صغارها متعاونة فى ذلك مع زوجها ، أم هى المرأة الريفية التى تسهم مع زوجها فى العمل بالحقل وفى سائر الأعمال المنزلية وتسويق المحاصيل كالتزام وواجب فرضته عليها تقاليد الريف وعاداته .

والواقع أن الدراسات والبحوث التى أجريت حول تعريف المرأة العاملة تؤكد على أن المقصود بالمرأة العاملة « لغويا » يعنى كل امرأة تعمل سواء بأجر أو بغير أجر ، داخل البيت أو خارجه . ويشمل هذا التعريف كل امرأة تقوم بعمل من الأعمال ، فالمرأة الريفية والمرأة الحضرية وربات البيوت وغيرهن – يعتبرن نساء عاملات ، اما المرأة العاملة « بالمعنى الاصلاحى » فيقصد بها المرأة التى تقوم بعمل خارج البيت ونظير اجر .

ومعظم النساء العاملات فى الحضر يدخلن تحت هذا المعنى ، أما المرأة الريفية التى تشارك زوجها أو أسرتها فى النشاط الزراعى أو الانتاجى بهدف الحصول على لقمة العيش فلا تعد امرأة عاملة بهذا المعنى الاصطلاحى ، إذ انها لا تتقاضى أجرا .

والمرأة العاملة شأنها شأن الرجل مطالبة بأن تشارك وتسهم ، وتتضافر جهودها فى إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية ، وأن التنمية عملية مقصودة هدفها النهوض بالموارد المتاحة فى المجتمع واستغلالها الى أقصى طاقة حتى تستطيع أن تقابل احتياجات المجتمع ، ولذلك

فهى تنمية للموارد البشرية والطبيعية ، وموارد الخدمات القائمة فى المجتمع ، كما وأنها تعبئة وتنظيم لجهود المجتمع وجماعاته وتوجيهها للعمل المشترك مع الهيئات الحكومية بأساليب ديموقراطية لحل مشاكل المجتمع ورفع مستوى حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ومقابلة احتياجات المجتمع بالانتفاع الكامل بجميع المـوارد الطبيعية والفنية والمادية المتاحة .

ومن هذا نتبين أن عملية التنمية هى فى الأساس عملية « تغيير حضارى » فى المجتمع تتناول تغيير نوعية الحياة المألوفة بما تتضمن من قيم وأنماط وسلوك وأساليب الحياة والعمل والعادات والتقاليد والمفاهيم .

وإذا كانت الموارد البشرية تمثل اليوم دعامة التنمية فقد بات من غير المعقول أن يظل نصف المجتمع ويقصد به المرأة ، بعيدا عن عملية الانتاج ، غير مشارك فى تحقيق رفاهية المجتمع الذى يعطيه الكثير وينتظر منه الأكثر .

ويمكن تقسيم دور المرأة فى المجتمع المصرى الى دورين اساسيين يرتبط أحدهما بالآخر كما تنعكس نتائج كل منهما على الآخر .

– دورها فى اطار الوحدة الصغيرة (الاسرة) .

– دورها كعاملة فى مجالات العمل المختلفة ... تسهم بدورها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعيه فى المجتمع .

– دورها فى اطار الأسرة :

ان التنشئة الاجتماعية للأطفال مسئولية أساسية من المسئوليات العديدة للمرأة وبصفة خاصة فى مراحل العمر الأولى للطفل . ومما لا شك فيه ان درجة اسهامها فى التنشئة السليمة للأطفال تتوقف الى حد كبير على الظروف التى تحيط بها من امكانات وقيم ومدى الحقوق المتوفرة لها من تدريب وتعليم وعمالة . وان اعداد الطفولة وهى اللبنة الأولى لوضع اساس التنمية تعد من أهم مسئوليات الام التى تعنى بصحته وتغذيته وتربيته وهو عماد المستقبل ، فاذا أحسنت المرأة دورها بالنسبة للطفولة أمكنها بحق تطوير البيئة والمساهمة بقدر أساسى من التربية . وسنعود لمعالجة هذه النقطة بشىء من التفصيل حيث انها صلب الدراسة . هذا الى ان للمرأة دورا تسهم به فى حدود اسرتها وهو :

- تدبير اقتصاد المنزل والقيام بالأعباء المنزلية .
- توفير الرعاية النفسية والصحية اللازمة للزوج والأولاد .
- توفير مناخ وجو منزلى هادىء يعاون الأبناء على تحصيل العلم اثناء الدراسة .
- موازنة الدخل مع عدد أفراد الأسرة عن طريق تنظيم عدد الأولاد الذين تنجبهم .
- خفض الاستهلاك والعمل على زيادة دخل الأسرة بالمساهمة فى بعض المشروعات الانتاجية .

احتياجات الطفولة ومسئوليات الأم :

من منطلق ان الطفل فى مراحل نموه يسير بأطوار مختلفة يتميز كل طور منها بخصائص معينة ، وان مرحلة الطفولة هى مرحلة النمو المستمـــر للفرد فى جميع نواحيه ، وهى تتميز بقابليتـــه للتعليـــم الذى يكتسب من خلاله الطفل مهاراته واتجاهاته العقلية والاجتماعية والجسمية ، ولما كانت احتياجات الطفولة متعددة الجوانب ، يحتاج كل جانب منها إلى دراسة مستقلة ، مع ابراز العلاقة بينه وبين مسئولية الأم العاملة مما لا يتسع له المجال هنا – فاننا سنكتفى بالاشارة اليها بايجاز ، وهى كما يلى :

الاحتياجات النفسية والاجتماعية :

وتبدأ احتياجات الطفل حالة كونه جنينا فى بطن أمه فتتوقف درجة تقبله على مدى قوة الرباط والعلاقات بين كل من الزوجين من قوة أو ضعف ، وكذلك على طبيعة الظروف التى تحيط بالاسرة وتؤثر على هذه العلاقة وتحكم تصرفها ، مما يؤدى الى استمرار الاسرة أو تفككها . وهذا الى جانب ظروف عمالة المرأة التى تتوقف عليها ايضا درجة استعدادها للطفل الوافد .

كذلك الصعوبات التى تنشــا فى مجال العمل وما يتطلبه من مجهود قد تعجز الام عن أدائه بنفس القدر الذى تؤديه قبل العمل ، وما يترتب على ذلك من سخط أو تقدير لظروفها من المحيطين بها فى العمل يؤثر بدوره على نفسيتها على اعتبار أن العمل قد أدى الى هذا الموقف .

وعدم تقبل الزوج – ولو بصفة مؤقتة – لتقصير الأم فى واجباتها نحو أسرتها أثناء فترة العمل ، غالبا ما يؤدى الى خلافات أسرية تنعكس بطبيعة الحال على حالتها النفسية والصحية ، ومن ثم تشعر بالمستقبل غير المستقر الذى ينتظر الطفل والأسرة على حد سواء .

ولما كانت أهمية الأم بالنسبة للطفل تبرز بشكل أكبر عند ميلاده حيث يتطلب منها أن تضفى عليه الإحساس بالأمن وأن تحيطه بالحنان ، وتعمل على تلبية احتياجاته المتعددة من رضاعة ورعاية إن ألم به عارض فاننا فى ظل هذه الظروف نتساءل هل يمكن للمرأة العاملة ان تفى بواجباتها قبل الطفل ؟

وهل بإمكانها ان تجاهد للسيطرة على المشكلات التى تطرأ عليها وجود الطفل فى ظل عمالتها ؟

وكذلك الحال بالنسبة لموقف الام العاملة من الطفل فى مراحل نموها المتتالية فهو يمر بمراحل فطام وتسنين ومشى وكلام وحركة ولعب واتصال وتعامل مع الغير ، وهو فى كل مرحلة يحتاج الى رعاية وتوجيه وتهيئة البيئة المحيطة به بما يضمن له التكوين السليم ، وبما يجنبه الحيرة ويحافظ عليه ، مما قد يتعرض له من أضرار .الأمر الذى يفرض على المرأة العاملة بعض المحاذير والاعتبارات التى تتمثل فى اتباع العاملة لطرق نظامية وحاسمة تحكم تصرفاتها وتنظم فترات غيابها عن المنزل ، حتى لا تؤثر فترة الغياب فى درجة تكيف الطفل واستقراره النفسى هذا الصدد .

أيضا لا يمكن اغفال أهمية الروابط بين الوالدين فى تكوين الأبناء ، فالتعاون بينهما يحافظ على كيان الأسرة ويوفر جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشأة صحية مكتسبا ثقته بالعالم المحيط به .

الاحتياجات التعليمية :

تعد المدرسة مؤثرا يضاف الى المؤثرات المنزلية التى تعد الطفل ليكون مهيئا للحياة الاجتماعية والاعتماد على النفس ، فالمدرسة مرحلة متوسطة يمر بها الطفل تقع بين مرحلة الطفولة التى يقضيها الطفل فى منزله ومرحلة اكتمال عمره التى يتحمل فيها مسئوليات تجاه نفسه ومجتمعه ، ومن ثم يتعين ان تكون المراحل الثلاثه : مرحلة المنزل والمدرسة والمجتمع ، وثيقة الصلة ، ومن الضرورى ان يتدرج الطفل من مرحلة الى التى تليها بحيث يسهل عليه الانتقال دون مشاكل مستوفيا احتياجاته من كل مرحلة ، مع الأخذ فى الاعتبار بواقع البيئة التى سينقل اليها :

ولا يشترط أن تكون المدرسة ممثلة للمجتمع كما هو ، ولكن ينبغى أن تكون على صورة أفضل ، حتى تهيىء للطفل ملاحظة وتقدير احتياجات مجتمعه والإحساس بمشكلاته ، غير منفصل عنها عند الخروج اليه أو التعامل معه . وخلال مراحل الدراسة من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية يتعرض بعض الاطفال الى التاخر الدراسى بسبب كثير من العوامل ، الا أن التاخر الدراسى الذى يلحق بطفل المرأة العاملة غالبا ما يأتى فى حالة كثرة تنقلها بسبب ظروف العمل ، والتى تستدعى بالتالى تنقل الطفل من مدرسة الى أخرى ، وكذلك الى درجة الاستقرار العائلى والعلاقات بين الوالدين والطفل . وعلى ذلك فانه إذا تحقق للمرأة العاملة استقرار فى العمل وتنظيم العلاقة بين الوالدين ، مع قدرتهما على تحقيق التفاهم بينهما ، وتنظيم عملية الاشراف على الطفل واستغلال وقت فراغه بما يفيده ، فان يمكن أن يتجنب الطفل التعرض لحالات التاخر الدراسى .

دور المرأة فى مجال العمل :

اذا كانت التنمية الحقيقية تستند الى واحد من أهم الدعامات فى معناها الأصيل ، وهو تحسين استثمار الموارد البشرية ، فانه يصبح من غير المعقول والمنطق بعد ذلك ان نغفل نصف الموارد البشرية والقابلة

للاستثمار وهى المرأة ، وتصبح الاستفادة من قدرة المرأة على العمل بعد تعليمها وتدريبها التدريب الملائم من العوامل الحاسمة فى الاسراع بمعدل التنمية . ومن المسلم به انه لا يوجد اقتصاد حديث بدون عمالة نسائية ، فالمرأة تمثل ثلث القوى العاملة تقريبا وإن اختلفت درجة اسهام المرأة فى العمل من دولة الى دولة ، الامرالذى أدى الى ان يصبح الجدل اليوم عمل او لا عمل المرأة موضوعا خاليا من المضمون .

ولا شك ان دخول المرأة معترك العمل يؤدى الى ما يلى :

- اكتساب المرأة مكانة جديدة فى المجتمع .
- ارتفاع دخل الأسرة .
- تزايد شعور المرأة بالأمن على مستقبلها داخل الأسرة .
- انخفاض عبء الإعالة فى المجتمع .
- تغيير النمط الاقتصادى للأسرة ، ومن ثم تغيير سيكولوجية الأسرة تجاه الانجاب الزائد . فان عمالة المرأة كثيرا ما يتسبب عنها تناقض بين مقتضيات مكانتها الجديدة كامرأة عاملة ورفاهيتها ، وبين الانجاب الزائد .

ولا يرجع اساس اسهام المرأة فى العمل الى الارتفاع بمستوى المعيشة المادى فحسب كما يعتقد البعض ، ولكن يرجع الى نظرة المجتمع الى كلا الجنسين فى الحضارات المختلفة أو الى النظام الاقتصادى او السياسى أو غيرهما من العوامل التى تؤثر تأثيرا فعالا فى مكانة الاناث فى مجال العمل .

أما من حيث نوعية المهن التى تمتهنها المرأة ، فبعد ان كان نشاطها محصورا فى اعمال الخدمات فقط ، اصبحنا نرى ان مساهمة الاناث فى المهن الفنية والعملية تفوق مساهمتهن فى اى قسم آخر من اقسام المهن ، حيث تصل نسبة الاناث فى هذا المجال الى ٢٤.٦ ٪ من جملة المهن ، يليها قطاع الخدمات الذى تصل نسبة العاملات فيه الى ١٨.٧٪ وقطاع الأعمال الكتابية حيث تصل نسبة العاملات الى١١.٣٪ ، وقطاع أعمال البيع حيث تصل نسبة العاملات فيه الى ٩.٧٪ .

وبالتعرف على اسهام المرأة فى العمل بالحكومة نجد أن هذه المشاركة تبلغ نسبتها الى جملة العاملات فى تعداد ١٩٦٦ ما يقرب من ٧٠ ٪ وهذا أمر طبيعى نظرا لخروج مجموعة من الفتيات الى العمل فى السنوات الأخيرة بعد ان حصلن على قدر من التعليم .

وقد اثبتت الاحصاءات ايضا ارتفاع درجة اسهام المرأة فى قطاع الخدمات التعليمية والخدمات الصحية حيث استوعب قطاع الخدمات الصحية ما يقرب من ٢٢٪ من هذا الاجمالى ، أى أن هذين القطاعين معا يستوعبان ٧٦٪ من الاجمالى العام للعاملات فى الحكومة عام ١٩٦٩ .

هذا وقد امتد نشاط عمل المرأة الى مجالات العمل السياسى والعمل الاجتماعى الاهلى وأعمال الخدمة العامة .

أما بالنسبة لدور المرأة فى مجال التنمية الريفية ، فتمثل المرأة فى الريف قوى هائلة من الناحية الانتاجية ، كما أن لها دورها الذى تسهم به فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية ... وان كانت التقاليد التى سادت الريف منذ زمن طويل ما زالت تتحكم فى تفكير عدد غير قليل من مجتمع الرجال بالريف الذى يرى أن الفتاه مكانها المنزل ، الأمر الذى كان من نتائجه ارتفاع نسبة الأمية بين الاناث .

ثالثا : الآثار التى ترتبت على عمالة المرأة : (السلبيات والايجابيات) :

لقد ترتب على خروج المرأة للعمل خارج إطار وحدتها الصغيرة (الأسرة) وتزاوج أدوارها بين المنزل وجهة العمل والمجتمع من ناحية ، وعدم قدرتها الكاملة على التنسيق والاتساق بين متطلبات ومسئوليات المنزل وبين العمل من ناحية ثانية ، وتخلف الأزواج عن القيام بالمعاونة فى أعمال المنزل ورعاية الأطفال من ناحية ثالثة ، والتباطؤ من قبل المجتمع (الدولة) فى تذليل العديد من الصعوبات التى تساعدها على القيام بأدوارها فى شىء من اليسر والسهولة ، ترتب على كل ذلك عدة آثار ، منها السلبى ومنها الايجابى . اما الجوانب السلبية فتتمثل فى :

أ – مشكلة تمزق المرأة المشتغلة بين أعمال متنوعة ، مما جعلها تقع

فريسة صراع تنوع تلك الادوار . وعليها أن تعمل كل ما فى طاقتها للقيام بكل دور . إن خروجها للعمل لم يعفها من مسئوليات الأسرة ، وفى نفس الوقت لم يتعود الزوج على المشاركة فى تحمل مسئوليات الأسرة ، مما جعل البعض منهن يترك العمل ، وهذا فى حد ذاته تعطيل فى بعض جوانب دفع عجلة الانتاج والتنمية .

– ويرتبط بالمشكلة السابقة شعور المرأة بالارهاق المستمر نتيجة للجمع بين مسئوليات العمل وواجباتها نحو أسرتها . فاشتغال المرأة يستنفد من طاقتها جزءا كبيرا . فهى تذهب الى عملها مستخدمة وسائل الانتقال المزدحمة ، وتواجه تأنيب الرؤساء أحيانا عندما تتأخر فى الحضور الى العمل فى المواعيد المحددة ، بل وتتعرض للجزاءات وتوقيع العقوبات والتأخير فى الترقيات ، وقد تضطر الى القيام بأجازات كثيرة فى فترة الحمل أو بعد الولادة ، مما يترك انطباعا بانخفاض إنتاجها ، الأمر الذى يؤثر فى تقدير كفايتها فى عملها ، ويولد لديها الإحساس بعدم الرضا عن العمل مما ينعكس أثره على مستوى أدائها .

وهى مطالبة عند العودة من العمل بتلبية احتياجات الأسرة ومتطلباتها ، ويستغرق قيامها بواجبات البيت بقية اليوم ، مما يلقى على كاهلها عبئا ثقيلا تفقد معه الشعور بالراحة الواجبة .

– إن حاجة الطفل الى العناية الفردية هامة وضرورية خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، وعلى الأخص فى العامين الأولين ، وقد أجمع علماء النفس على أن المشكلات النفسية فى الطفولة هى أساس المشكلات فى الكبر (اذا ما استبعدت العوامل العضوية كمسببات) تلك الناجمة عن موقف الأم من رضاعة طفلها ، فإن هى تعجلت ظهر الاضطراب وإن هى اتخذت أثناءها موقفا آليا احتج الطفل وأفصح عن صور متعددة من الاضطرابات .

كذلك فإن حاجة الوليد لا تتمركز فى إشباع الحاجة الحشوية فقط ، ولكنه يستمد ذاته بعلاقته الوطيدة بأمه مصدر الحنان والعطف والمعرفة التى عن طريقها ينتقل إلى مستوى الانسان الاجتماعى ، كذلك فإن تدريبه على النظافة يحتاج الى صبر وحنو ، وعلى ذلك فالطفل بحاجة الى الرعاية الدافئة والتى لا يمكن أن تتوافر له بعيدا عن حضانة أمه التى يستغرق عملها خارج المنزل معظم اوقاتها . ولا يمكن أن ندعى بأن دور الحضانة (وهى قليلة العدد وغير متوافرة الا فى المدن الكبيرة) تقوم مقام الأم . فخروج الأم للعمل مع عدم وجود بديل لها فى المنزل يشرف على الطفل ابان السنوات الاولى من عمره يعرضه لمشكلات نفسية أبرزها مشكلة الانعزال الانتقالى .

– إن أطفال الام العاملة غالبا ما يقعون تحت تأثير بعض العادات والسلوكيات غير المرغوب فيها ، وذلك فى حالة ما تشرف عليهم الحاضنات وعلى الأخص غير المؤهلات منهن ممن يعملن بالمنازل أو بدور الحضانة .

– إن اتساع نطاق العمالة واتاحة فرص التوظيف للمرأة بشكل عام قد أدى الى ندرة الشغالات بالمنازل ، الأمر الذى ألجأ الام العاملة الى أن تترك طفلها خلال ساعات عملها بمفرده ، بالمنزل أو تتركه للجيران ، وفى كلتا الحالتين يتعرض الطفل لأضرار تؤثر بطبيعة الحال على تنشئته ونموه .

– وأخيرا فإن تنظيم المرأة لنسلها تحت الضغوط التى تتعرض لها والصعوبات التى تواجهها غالبا ما يحرم الأطفال من ممارسة العلاقات الأسرية الجماعية ، والتى هى عادة ما تكون البيئة الأولى لتكوين هذه العلاقات . وأحيانا تقتصر الأم العاملة على طفل واحد يصب عليه الوالدان كل اهتمامهما مما قد يترتب عليه إفساد الطفل بزيادة تدليله ، فضلا عن الآثار النفسية والاجتماعية على الطفل الوحيد ووالديه .

– ان دراسة الآثار السلبية لاشتغال المرأة لا تقتصر على المرأة الحضرية فقط ، وإنما يدخل فى الاعتبار بل وفى المقام الأول المرأة الريفية وهى مشتغلة بالضرورة وتمثل نصف تعداد المجتمع الريفى ، والمشكلة الرئيسية للمرأة الريفية هى الأمية بما تعكسه من قلة وعى وإدراك لذاتها وقصور لامكاناتها وبالتالى آثار ذلك الشديدة على الاطفال ونتيجة لانشغالها الدائم ، فهى لا تعطى لأطفالها الرعاية الكافية بل

تتركهم يمرحون فى الخلاء طوال اليوم ويتعرضون لشتى انواع المشكلات الصحية والنفسية والاجتماعية .

اما ما ترتب على عملية اشتغال المرأة من إيجابيات فيمكن إيجازها فيما يلى :

– لقد أصبحت المرأة العاملة أكثر نضجا وارتباطا بالمجتمع وإقبالا على التعليم ، وقد ساعد ذلك على الاختيار بين الاعمال لتحسين مركزها الاجتماعى والاقتصادى كفرد فى المجتمع حيث تتمتع بحقوق متساوية فى هذا المجال مكفولة لها كالرجل سواء بسواء .

– أدى حصول المرأة على عمل مستقل عن وظيفتها الاجتماعية كزوجة وأم الى حصولها على دخل مستقل عن دخل الزوج ، الأمر الذى أدى بالتالى الى تحسين المستوى المادى للأسرة من ناحية ، واعتمادها على نفسها وحمايتها من الأخطار التى قد تتعرض لها من ناحية أخرى .

– أتاح لها عملها أن تسهم فى مجالات التنمية المختلفة مع الرجل جنبا الى جنب مما ساعد على زيادة انتاج المجتمع وتقدمه على طريق الرخاء والرفاهية .

– اتجاه المرأة العاملة (ولو اتجاها محدودا بظروف أخرى) الى تنظيم نسلها وبخاصة مع إحساسها بالصعوبات التى تواجهها فى المجتمع بين العمل ورعاية الأطفال ، الامر الذى قد يقلل من ارتفاع معدلات زيادة السكان مما نعانى منه فى حياتنا المعاصرة .

رابعا : مدى الخدمات التى تقدمها الدولة لرعاية الأم العاملة:

واحساسا من المجتمع (الدولة) باهمية دور المرأة فى المشاركة فى مجالات التنمية المختلفة اقتصاديا واجتماعيا باعتبارها تمثل نصف تعداده ، والتزاما منه باتاحة الفرصة للمرأة فى الوظائف العامة أسوة بالرجل تطبيقا للقرارات الاشتراكية التى أصدرها منذ عام ١٩٦١ . وكذلك رغبة منه فى رفع المعاناة عن المرأة العاملة بسبب ازدواج أدوارها بين العمل وبين مسئولياتها الأسرية فى رعاية شئون منزلها والاشراف على تنشئة أجيال المستقبل تنشئة سليمة ، فقد قدم لها العديد من الخدمات التى تمثل بحق بعض الخطوات الناجحة عن طريق تذليل ما يواجهها من صعوبات فى مجال عملها وعلاقاتها بأطفالها ، ومنها على وجه الخصوص ما يأتى :

× نص قانون العاملين المدنيين بالدولة رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، والقانون رقم ٤٨ لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين بالقطاع العام على منح المرأة العاملة :

• اجازة وضع بأجر كامل لمدة ثلاثة شهور بعد الوضع وذلك لثلاث مرات طوال مدة حياتها الوظيفية .

• اجازة بدون أجر لرعاية طفلها وذلك بحد أقصى عامين فى المرة الواحدة ولثلاث مرات طوال حياتها الوظيفية – مع تحمل الجهة الادارية باشتراكات التامين المستحقة عليها وعلى العاملة وفق احكام القانون ٧٩ لسنة ١٩٧٥ والقوانين المعدلة له ، أو تمنح العاملة تعويضا عن أجرها يساوى ٢٥ ٪ من المرتب الذى كانت تستحقه فى تاريخ بدء مدة الاجازة وفقا لاختيارها .

• يجوز للسلطة المختصة وفقا للقواعد التى تضعها – الترخيص للعاملة بان تعمل نصف أيام العمل الرسمية وذلك مقابل نصف الأجر المستحق لها .

• اجازة بدون مرتب إذا رخص لزوجها بالسفر الى الخارج لمدة ستة أشهر على الأقل ، وبشرط ألا تتجاوز هذه الأجازة مدة بقاء الزوج فى الخارج .

× نص قانون التامين الاجتماعى رقم ٧٩ لسنة ١٩٧٥ والقوانين المعدلة له على حق المرأة فى الجمع بين معاشها عن زوجها ومعاشها بصفتها منتفعة باحكام هذا القانون ، كما تجمع بين معاشها عن زوجها وبين دخلها من العمل أو المهنة وذلك بدون حدود .

× تقوم الكثير من الشركات والمصانع والمصالح المختلفة بتخصيص سيارات لنقل العاملات من مراكز التجمع الى مقر العمل ، وفى ذلك تيسير لهن فى الانتقال .

× وضع القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ مجموعة من القواعد والضوابط التى تكفل الارتقاء بمستوى دور الحضانة ومراكز رعاية الأطفال ، حتى تكون قادرة على الوفاء بمسئولياتها نحو رعاية الأطفال .

ومع كل ذلك فما زال هناك الكثير من الخطوات التى تنتظرها المرأة

العاملة حتى تستطيع التوفيق والتنسيق المتكامل بين أدائها لأدوارها فى المنزل والعمل وهى ما تتمثل فيما نقدمه فيما يلى من مقترحات وتوصيات .

المقترحات والتوصيات .

* ينبغى ان يكون من المسلم به فى مجتمعنا الجديد أن عمل المرأة ليس البديل لوظيفتها كزوجة وأم ، وهى الوظيفة الطبيعية الأولى والتى استلزمتها أنوثتها ، وليس معنى اكتسابها مركزا اجتماعيا متميزا عن وضعها القديم ان تحل مسئولية المرأة محل مسئولية الرجل عن الأسرة ، فذلك كله أمر ضار يتحمل نتائجه الأطفال – ونظرا لأن المؤثرات على الطفل عديدة ومتشابكة فمن الغبن ان نحمل المرأة العاملة جميع نتائجها ، لأنها تقوم بدورين اجتماعيين لكل منهما مسئولياته . ومن هنا فإن على الدولة أن توفر – بما تملكه من سلطة التشريع وإمكانية التنفيذ – الظروف التى تكفل للمرأة العاملة القدرة على العمل وتربية النشء باعتباره مصدرا من مصادر الثروة وهدفا تسعى الدولة الى رعايته وحسن تنشئته ورفاهيته .

* وضع سياسة ثابتة للتوسع فى دور الحضانة فى المدن والأحياء السكنية تتحمل تنفيذها وزارة الشئون الاجتماعية ومديرياتها فى الحكم المحلى وجهود المواطنين الذاتية وبمصروفات تتحملها ميزانية الأسر ذات الدخل المحدود ، كما يلتزم أصحاب العمل بتوفير مكان مناسب لحضانة الاطفال دون التقيد بتحديد عدد العاملات بمائة عاملة .

على أن يراعى فى هذه الدور الضوابط والمعايير التى تضمن الرعاية الواجبة للأطفال (تعديل القانون ٩١ لسنة ١٩٥٩ مع دراسة تخصيص نسبة من ال ١٠٪ من الأرباح المخصصة للخدمات الاجتماعية لانشاء دور حضانة ومراكز لرعاية الأطفال فى مقار العمل بالشركات والمصانع) .

* توجيه الفتيات الى مجالات التعليم ودراسة التخصصات التى تتناسب وطبيعتهن والتى تؤهلهن لتحقيق أفضل النتائج فيها مثل الطب والتمريض ، والاقتصاد المنزلى ، والتدريس فى مراحل التعليم الأولى .

* العمل على محو امية العاملات الأميات سواء فى الحضر أو فى الريف عن طريق انشاء فصول بوحدات العمل أو باشراكهن فى فصول قريبة من مساكنهن نظرا لما لذلك من آثار بعيدة المدى على نظرتهن للأمور ، على الأخص ما يتعلق منها برعاية الأسرة وتنشئة الأطفال بالوسائل السليمة صحيا واجتماعيا .

* تعديل قوانين العمل بحيث تسمح للمرأة العاملة بما يأتى :

– العمل لبعض الوقت .

– الحق فى التوظف فى أى وقت لأى فترة من حياتها الزوجية تناسب ظروفها .

– التوسع فى نظام الأجازات سواء بمرتب أو بدونه وذلك بالنسبة للعاملات من أمهات الأطفال المحتاجين للرعاية .

– أن تبذل وزارات الدولة ومؤسساتها المزيد من العناية بالجمع بين الزوجين العاملين فى مدينة واحدة أو منظمة واحدة ، بحيث تتيسر العناية المشتركة بالاطفال .

– تيسير اجراءات الاحالة الى المعاش المبكر بالنسبة للامهات العاملات .

– حظر عمل المرأة ليلا إلا فى اضيق الحدود وفى بعض المهن كالطب والتمريض .

* ان تقوم مؤسسات التغذية والأمن الغذائى فى الدولة باستنباط الوسائل العلمية و العملية الميسرة لإعداد الأغذية بطريقة لا تحتاج الى وقت كبير ، وذلك بان تكون هناك وجبات نصف معدة ومعبأة فى عبوات تتلاءم مع احتياجات كل أسرة حيث يوفر ذلك على المرأة العاملة الكثير من الوقت والجهد . كذلك توفير الوسائل الميكانيكية والكهربية الحديثة فى المنزل وتيسير الحصول عليها بأثمان معقولة وبنظام التقسيط .

* دراسة امكان قيام نظام تامينى يكفل حصول المرأة العاملة على تعويض فى حالة حصولها على اجازة بدون أجر لمدة عام للرضاعة ورعاية الطفل الرضيع دون ان يتحمل صاحب العمل أعباء اضافية كبيرة وذلك فى حدود مرتين خلال مدة عملها .

* العمل على التوسع فى برامج التوعية الأسرية عن طريق وسائل الاعلام المختلفة ، وكذلك التوسع فى اقامة مكاتب التوجيه والاستشارات الأسرية وتوفير الامكانات المادية والفنية لها .

سياسة وضع المناهج فى التعليم العام

مقدمة :

لا شك فى أن المنهج ، فى أية مادة ، وعلى أى مستوى ، هو مجموعة من الخبرات التربوية المختارة والمصنفة فى إطار أهداف مرسومة غايتها آخر الأمر تحقيق نمو المتعلم ، فى اتجاه معين ، وبقدر محسوب ، يتناسب مع طبيعته وقدراته واستعداداته ، ويتفق مع فلسفة المجتمع ونظامه وما يهدف اليه من آمال .

والمنهج بوصفه هذا يكون منبثقا من فلسفة أو فكر تربوى مختار يستند الى عدة محاور أساسية ، بعضها راجع إلى المتعلم ، ويعود بعضها الى طبيعة عملية التعليم ، وما يطرأ على المعرفة من تطور ، وبعضها الأخر تراعى فيه ظروف المجتمع وأحواله ومستواه وفلسفته ونظرته الى الحياة وما يتوق اليه من آمال ، كما يرتبط بعض من هذه المحاور بما يحدث فى العالم بصفة عامة .

هذا المفهوم الواسع للمنهج لا يمكن ان يقتصر على مجرد بيان مجموعة منتقاة من الحقائق والمهارات والمعارف ووصفها وتنظيمها ، وانما يمتد ليشمل ما يتفق عليه من عادات واتجاهات وقيم وأساليب تفكير وسلوك آخذين فى الاعتبار طرق التدريس والتقديم ومتطلبات المنهج من المرافق والتجهيزات والوسائل ، بل أسلوب الإدارة المدرسية ذاته .

ويتناول هذا التقرير نقاطا ثلاثا : أولاها ، ما نراه بشأن الاعتبارات الاساسية التى ينبغى ان تراعى عند وضع المناهج ، وثانيتها ما نلمسه من صفات تحدد طبيعة المناهج المستخدمة فى مدارسنا فى نظره نقدية ثم فى ثالثتها عرض بعض الملامح الرئيسية التى قد يكون فيها تحديد سياسة إعداد المناهج وتطويرها .

اولا : اعتبارات اساسية فى وضع المناهج :

يتفق العاملون فى مجال بناء المناهج وتطويرها على مجموعة من الاعتبارات الاساسية التى ينبغى مراعاتها وهى :

- أن يستند بناء المناهج وتطويرها الى فكر تربوى معين ، يترجم الى نظرية تربوية ، تعبر عن مرحلة التطور التى يجتازها مجتمعنا ثقافيا ، واجتماعيا ، وسياسيا ، واقتصاديا ، وعلميا ، كما يستند الى ما استجد من تطورات على المستوى المحلى والقومى والعالمى . هذا فضلا عن طبيعة المتعلم ، وطبيعة الحياة التى نود له ان يحياها كفرد وكعضو فى مجتمع ينمو .
- ويتم التعبير عن هذا الفكر التربوى فى نموذج هو بمثابة وصف اجرائى للمنهج يترسم الأهداف الموضوعة ، وطبيعة المتعلم وطبيعة المحتوى ، وتصورنا لمجرى العمل فى المجال التربوى وكيفيته ، وما يحتمل ان يطرأ عليه من تغيرات .
- وتدور خطة المنهج حول خبرات تربوية يتم تخطيطها وتنظيمها فى اطار مواقف تعليمية كلية ، يتابع تنفيذها داخل المدرسة ، أو خارجها ، وفى حجرة الدراسة ، أو خارجها بطريقة فى التدريس ، ووسيلة تعليمية ، ونشاط مصاحب . بحيث يؤدى كل ذلك آخر الامر الى مخرجات تحدد منذ البداية فى صورة أهداف واضحة المعالم تصف وتحدد بالتالى ما يجب ان يطرأ على سلوك المتعلم من تغير مستهدف وعلى هذا فالمعلومات المضمنة فى كتاب مدرسى لا تمثل الخبرة ، انما هى مكون من مكوناتها ، والكتاب لا يعدو أن يكون وسيلة ضمن وسائل أخرى تتخذ لتنظيم الخبرة وادارتها وتحقيق اهدافها .
- والجانب المعرفى للخبرة من حيث ابعاده ومشتملاته وتنظيمه وعلاقاته الوظيفية يعتبر بعدا من الابعاد التى يقوم عليها المنهج ، ولكنه

بلا شك ليس البعد الوحيد . فالجانب المعرفى يشكل عنصرا يتكامل مع ابعاد أخرى فى نطاق عملية متكاملة تحدث أثرها الفعال فى سلوك المتعلم ، وتكسبه قيما واتجاهات اجتماعية واساليب فى التفكير والسلوك وتجعل منه شخصية ايجابية نافعة . ومن المفروغ منه والحال كذلك ان ثمة فرقا كبيرا بين تربية تعمل على تنمية شخصية المتعلم فى سائر ابعادها وتنعكس آثارها الطيبة على فكره ووجدانه وسلوكه فرديا واجتماعيا وبين تربية تقتصر على الجانب المعرفى كمحور وحيد ، وتحدد للمتعلم دوره فى خضوع وسلبية من استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها عند اداء امتحان آخر الامر .

– الاهتمام بالابعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المناهج وتطويرها وذلك من حيث سيكولوجية التعلم فى ذاتها من ناحية ، وسيكولوجية المتعلم من ناحية اخرى ، بما يساعد على سلامة تقديم المعارف والخبرات ، كما وكيفا ، واختيار الاسلوب التربوى الامثل الذى يلائم كل مستوى من مستويات نمو المتعلم . وفى ذلك ضمان لوضع منهج وظيفى مؤثر وتنفيذه على نحو ما اراده له واضعه ، محققا أهدافه من اقرب الطرق وأقومها .

– ثم ان المناهج بمختلف عملياتها ليست بمعزل عن مجرى تطورات البحوث العلمية المستمرة ونتائجها ، مما يساعد على إثراء العمل الميدانى ، ويتلافى سلبياته . وتتوفر على هذه الدراسات مراكز البحث العلمى المتخصصة ومعاهد إعداد المعلم وكليات التربية ، فضلا عن السلطات التربوية المحلية . وبذلك تتوثق الصلة بين مختلف المستويات المعنية بالعملية التربوية من منظرين ، ومجربين ، ومخططين ، ومنفذين .

– ومن الضرورى اتباع الإجراءات المناسبة فى عمليات تقويم المنهج وتطويره للتعرف على ما فيه من نواحى قوة وضعف ، وذلك بالرجوع الى المصادر الحقيقية لاستيفاء المعلومات واتخاذ خطوات التقويم فى مراحل التخطيط والتجريب ومتابعة التقويم فى مرحلة التعميم للمنهج المطور بجمع المعلومات والبيانات والادلة من مصادرها المختلفة .

ثانيا : الصفات السائدة فى المناهج المصرية :

تعرضت المناهج المصرية فى السنوات الأخيرة لأنواع من التناول أدت الى أن تتصف هذه المناهج ببعض صفات اهمها :

– ما زالت المناهج تنتمى الى فكر تربوى تقليدى سواء فى نظرتها الى طبيعة المعرفة ، أو طبيعة المتعلم ، أو أساليب التدريس أو غير ذلك من مقومات العملية التعليمية ، فما زالت مناهجنا تهدف أساسا الى حشو عقول الأبناء بالمعلومات والمعارف المختلفة .

– فاصبح من المتعذر على خبراء المناهج فى غيبة فكر تربوى متقدم واضح ومحدد ، أن يضعوا نموذجا فى المناهج يتوافر فيه التوافق بين الأسس والمكونات . فالمناهج المعمول بها فى مدارسنا محورها العام مجموعة من المواد الدراسية التقليدية منظمة تنظيما منطقيا ينقلها المعلم نقلا مباشرا للمتعلم .

– وقد ترتب على ذلك ان الخبرة التربوية بالمعنى السابق بيانه ، ضعفت صلتها بالمناهج ، وضعفت فعالية المتعلم ونشاطه ، وحدث قصور فى دور المعلم فى تخطيط المواقف التعليمية ، بحيث أصبح التعليم قائما فى أساسه على نقل المعرفة ، وهذا لا يتناسب مع ما تعلنه الدولة من أهداف وما تبذله من أموال .

– ثم ان مناهجنا لم تفد بالقدر الكافى من حصيلة البحوث العلمية فى ميدان المناهج ، فما زال التقويم على ما كان عليه ، وما زالت الطرق التلقينية هى السائدة ، وما زالت السيادة للمعرفة المجردة ، وما زال اسلوب التلميذ السائد هو الحفظ ، وما زال دور المدرس انه ناقل لمعرفة سهلة التلقى ، ولهذا كانت محاولة التجديد ضيقة لا تكاد تتلاءم مع امكاناتنا واحتياجاتنا .

– وفيما يتعلق باساسيات المنهج فثمة بعض القصور فى الربط بين العلاقات الراسية والعلاقات الأفقية مما أدى الى سيادة النظرة الجزئية وأصبح الكتاب هو المنهج ، واصبحت حجرة الدراسة هى المكان الوحيد لتلقى المعرفة ولإعداد المتعلم ، واصبح الامتحان التقليدى هو المعيار الوحيد للنجاح أو الفشل ، وأصبح اعداد النشء لخدمة المجتمع يتم بعيدا عن المجتمع الواقعى الدائم التغير ويتم بصورة لا يتلاءم بها المتعلم مع المجتمع المتغير .

– اما عن المعلم ودوره فهو لا يزال ناقلا لمعرفة مجردة دون مبادأة أو تجديد أو ابتكار أو بحث ميدانى وهى أوضاع حالت دون تطوره علميا ومهنيا .

ثالثا : ملامح رئيسية لسياسة وضع المناهج :

(أ) من حيث أهداف التعليم :

نستطيع القول بان ما وصلنا اليه من أهداف للعملية التعليمية فى السنوات الأخيرة مثل التعليم من أجل التنمية ، ومن أجل حياة ديمقراطية ، ومن أجل تحقيق ذاتية الفرد وكرامته وقيمته وإمكاناته المتعددة ، وما ذكر من تعميق القيم الدينية ، والانتماء الوطنى ، والانتماء العربى . كل ذلك يصلح منطلقا لنا فى تطوير العملية التعليمية فى السنوات القريبة القادمة . وواضح ان ما جاء فى الدستور ، وفى القوانين يمثل أهدافا مقبولة تتطلع مصر الى تحقيقها فى تاريخها المعاصر .

والذى نحتاج اليه الآن هو تحليل هذه الأهداف الى مستويات ، لنصل من خلالها الى أهداف ملموسة نستطيع ان نلاحظها وأن نخضعها للقياس ، بعد ان توضع « المناهج » التى تؤدى الى تحقيقها .

ونحتاج ايضا فى هذا الشأن الى الاتفاق حول تنظيم هذه الأهداف الجزئية أو الاجرائية فى مراحل التعليم المختلفة ، بحيث تقوم كل مرحلة تعليمية بتحقيق قدر من هذه الأهداف ، وبحيث تتكامل هذه المراحل فيما بينها فيما تحققه من أهداف ، كما تتكامل معا أفرع المنهج فى المرحلة الواحدة ، وبذلك يتم التكامل على المستويين الأفقى والرأسى .

ب) من حيث طبيعة العملية التعليمية :

العملية التعليمية عملية كلية متكاملة ، ولا يصح التعامل معها بأسلوب جزئى ، انها منظومة تتكون من عدد من المنظومات الفرعية ، تتفاعل فيما بينها ، يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به . انها فى حالة ديناميكية دائمة التفاعل والتغير ، وينبغى ان تكون فى تطور مستمر . والمنظومة التعليمية فى تفاعل هى الأخرى مع منظومات أخرى فى المجتمع ، وكل ذلك فى تفاعل وتأثير وتأثر متبادلين مستمرين .

وقد يساعدنا ما سبق فى أن نستكمل ما نراه من ملامح أساسية لسياسة وضع المناهج نوجزها فيما يلى :

– أن ندرك أن عملية وضع منهج أو تطوير منهج عمل لا يقتصر على كتابة المنهج ، بل لابد أن يؤخذ فى الاعتبار تطوير بقية المكونات بما يساعد على تحقيق المنهج الذى وضع أو طور ، فلابد مثلا ان يواكب تطوير المنهج تدريب لكل من يشترك فى الأعمال التى ترتبط به ، ولابد ان يواكب ذلك اعداد للمواقف التعليمية من حيث الامكانات .

– المناهج لا تعمم الا بعد تجربتها والتاكد بصورة عملية من صلاحيتها لتحقيق ما وضعت لأجله من أهداف ، وهذا يعنى التأنى فى التغيير والتدرج فى التعميم ، والاهتمام بالبحوث الميدانية فى مدارس تجريبية تنشأ لتكون مراكز لتجريب كل جديد ومستحدث ، تحت إشراف قيادات متمكنة واسعة الأفق .

– إن وضع المناهج وتطويرها عمل ينبغى ألا يتم عن طريق لجان ومجالس ، وإنما عن طريق مراكز بحوث متخصصة ، يكون عملها وضع المناهج وتطويرها فى استمرارية متصلة ، وقد يكون فى انشاء هذه المناهج وتجريبها فى المدارس التجريبية ومتابعة هذا التجريب وتقويمه ما يؤدى الى الخير ، حتى لا نعمم شيئا الا بعد التاكد من صحته ، وتتحمل هذه المراكز عبء التخطيط للدراسة والتجريب والتعميم والاشراف على هذا كله .

– لابد ان يتوافر فى مناهج المراحل المختلفة التوازن والتكامل بين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية ، وحتى ان لم تاخذ المناهج هذه الاسماء ، فالتوازن والتكامل بين محتويات هذين المجالين وغيرهما من مجالات أمر حتمى ، وهنا تثار قضية اخرى نرى التنبيه اليها وهى انه ينبغى الا يؤدى انكارنا لما اتصف به تعليمنا من أكاديمية مفرطة الى الافراط فى المجالات والمهارات العملية بل ينبغى ان يكون موقفنا وسطـا ، فلا نهمل تنمية مهارات طفلنا العقلية فى مراحل التعليم الأولى ، ولا يشغلنا الاهتمام بالمهارات قبل المهنية عن ادراكنا ان عملية التربية هى عملية نمو ، والطبيعى فى النمو هو التكامل ، وهكذا ينبغى أن تكون التربية عملية نمو متكاملة للطفل .

– قد يكون فى تعديل طبيعة عمل التوجيه الفنى خير ، فبدلا من أن ينحصر عمل الموجه على التفتيش على المدرسين ينبغى ان ينصب على التعاون مع المدرسين فى توضيح أهداف المنهج وخططه ، وتجريب اساليب جديدة على نطاق صغير فى التدريس والتعلم . ويمكن ان يترك امر تقويم المدرس لمديرى المدارس والمدرسين الأول . وواضح ان هناك فرقا بين توجيه المدرس وتقويم ادائه .

– عندما يتقرر تعميم منهج ما ، ينبغى ان يسمح له بدرجة من الاستقرار لفترة زمنية معينة ، يحددها المتخصصون فى المناهج ، وألا يسمح بحذف أو تغيير جزء منه إلا اذا توافرت أسانيد علمية تبرر التغيير أو الحذف .

– للمعلم دور هام فى وضع المناهج وتطويرها لعدد من الأسباب ، لعل أهمها انه هو القائم على تنفيذها وهـــو أكثر الناس خبرة مباشرة بها ، وينبغى ألا نغفل عن حقيقة نفسية هامة وهى أن هناك فرقا بين شعور المعلم أنه صاحب المنهج والمشترك فى وضعه ، وشعور المعلم بانه غريب عن المنهج وأنه فرض عليه ، وهناك طرق متعددة للحصول على رأى المعلم وإشراكه فى العمل ، وقد يكون ذلك أحد أعمال مراكز البحوث المتخصصة فى وضع المناهج .

– تثار هنا قضية أساسية فى سياسة وضع المناهج بين المركزية واللامركزية كنظام عام فى الدولة ، وتتأثر منظومة التعليم بغيرها من منظومات المجتمع يفرض عليها أن تتجه هى الأخرى إلى اللامركزية ، فمن المستحسن أن تتناسب المناهج بمفهومها الواسع مع البيئات المختلفة وقد يكون فى الاتفاق على تعميم جوانب معينة من هذه المناهج على جميع البيانات ، يضمن للمجتمع درجة مناسبة من التجانس والتماسك أمر واجب .

غير أن هذا يترك الباب مفتوحا أمام اجزاء اخرى من المنهج تختلف من بيئة الى بيئة ، وهنا قد يكون الأخذ بنظام اللامركزية أمرا محمـــودا ، غير أننا نؤثر التأنى فى اتخاذ هذه الخطوة حتى ننشئ المراكز المتخصصة فى وضع المناهج فى المحافظات المختلفة وان كانت الفرصة ميسرة الآن للبدء فى انشاء هذه المراكز بالتعاون مع كليات التربية التى انتشرت فى جميع المحافظات .

– وتتحمل نقابة المهن التعليمية مسئولية خاصة فى تطوير التعليم بصفة عامة وتطوير المنهج بصفة خاصة ، فهى كيان مسئول عن النمو المهنى لاعضائها ، وينبغى ان يكون لها صوت مسموع وأن يكون هناك تعاون بينها وبين المسئولين عن التعليم فى هذا المجال .

– على الرغم من تعدد وسائط التعليم وأساليبه ، الا أن الكلمة المكتوبة والمقروءة تحتل موقع الصدارة ، وهذا يدعو الى الاهتمام بالكتاب المدرسى ، وقد يكون من عمل مراكز بحوث المناهج المقترحة وضع مواصفات الكتاب المدرسى ، وقد يكون من عملها تقويم الكتب المدرسية ان أخذنا بنظام المسابقة فى وضع الكتب .

التوصيات

يوصى المجلس فى مجال سياسة وضع المناهج فى التعليم العام بما يأتى :

* أن يؤخذ فى الاعتبار ان عملية التعليم بطبيعتها عملية كلية متكاملة ولايصح التعامل معها بصورة جزئية ، وبناء عليه ينبغى ان ندرك عند وضع منهج جديد أو تطوير منهج قديم كل ما يحتاج اليه هذا العمل من إشراك للمعلمين وتدريب لهم وإعداد لوسائل التعليم وأدواته وأماكنه وتدريب للموجهين والقائمين على الإشراف والتنفيذ وإعادة نظر فى نظم التقويم والامتحان ، وغير ذلك من مكونات المنظومة التعليمية .

* ان يكون هناك انعكاس لما ننادى به من أهداف تعليمية على ما نضعه من مناهج سواء من حيث المحتوى أو اسلوب تقديمها أو امكانات تنفيذها أو أسلوب تقويم مستوى تحصيل التلاميذ .

* انشاء مراكز متخصصة لبحوث المناهج ودعم القائم منها والتعاون فى ذلك مع كليات التربية والجامعات . ولكى تنهض هذه المراكز بمهمتها ينبغى ان يتم ذلك عن طريق العمل المشترك والتعاون الوثيق مع خبراء الأجهزة التنفيذية الميدانية على مختلف المستويات ، وعلى الصعيدين المحلى والمركزى ، كاجراء ضرورى يكفل للمخطط وضوح الرؤية ويضمن له تشخيص المعوقات وتلافيها وتحقيق الأهداف المنشودة .

* التجريب والمتابعة والتقويم أمور حتمية عند وضع المناهج وتطويرها قبل تعميمها ، فإن عممت فاستقرارها واستمراريتها لفترة زمنية مناسبة أمر لازم . ولابد لاستقرار المناهج من تجنب ادخال أى تعديل أو تغيير فيها دون الرجوع فى كل حالة الى مخطط المنهج .

* إحداث التوازن فى محتويات المنهج وأساليب تنفيذه ، وأساليب تقويم أداء التلميذ . ويكون هذا بين المواد الاكاديمية والمواد التطبيقية ، وبين المهارات العقلية والمهارات العملية ، وبين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية والدافعية ، وبين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية .

* تحقيق الترابط أفقيا ورأسيا بين مناهج الصفوف والمراحل المتعاقبة مع مراعاة التكامل بين المواد المتقاربة والمراحل المتتابعة .

* واعتبارا بما للمعلم من دور أصيل ومباشر فى العملية التعليمية فلابد أن يراعى فى إعداده وفى تدريبه اثناء الخدمة ما تم الاتفاق عليه من سياسة فى وضع المناهج سواء أكان ذلك من حيث أهداف المناهج ، أو محتواها ، وأساليب تقديمها بما يضمن أن يكون دور المعلم متفقا مع طبيعة العملية التعليمية وما نرجوه من أهداف ، ويكون للمعلم دوره فى تحليل المنهج وتقديمه ودفعه الى الامام ، ذلك لانه أكثر الأشخاص خبرة بالمنهج .

* ولابد من تعديل جذرى فى نظم التقويم وأساليبه بما يضمن تحقيق الأهداف التى تسعى المناهج الى تحقيقها حتى لا تؤدى أساليب التقويم والامتحان الى القصور فى تحقيق ما وضع المنهج لتحقيقه .

* أن يعاد النظر فى طبيعة عمل الموجه الفنى ودوره ، بحيث يصبح مدربا وموجها للمدرس فى فهم المنهج ، وفهم أهدافه ، وتخطيط أساليب تنفيذه ، وتقويم أداء التلميذ . وقد يشترك المدرس مع الموجه فى إجراء تجارب جديدة فى نطاق محدود بما يثرى العمل التربوى داخل المدرسة ، وبما يحقق نوعا من التكامل بين ما يجرى فى الميدان وما ينبثق عن مراكز البحوث .

* ينبغى ان يعاد النظر فى سياسة إعداد الكتاب المدرسى والمقرر كإحدى الوسائل التى يستعان بها فى تنفيذ المنهج . وقد يكون فى نظام المسابقة ما يرفع من مستواها ، وقد يكون فى وجود أكثر من كتاب واحد فى المنهج الواحد ظاهرة صحية تواكب مفهومنا عن اللامركزية وعن الفروق البيئية المختلفة .

* ينبغى ان يتضح دور الهيئة المركزية والهيئات المحلية فى إعداد المنهج . فيمكن مثلا ان تضع الهيئة المركزية أهداف المنهج وأسسه ومستوياته وتوجيهاته العامة ، وتضع الهيئات المحلية فحوى المناهج وموضوعاتها ووسائل وطرق تنفيذها بما يتفق مع مقومات البيئة وما يحقق الإطار المرجعى الذى تضعه الهيئة المركزية . على أن يكون لكل هذا التوقيت والزمن المناسب .

* ينبغى عند اعداد المناهج وتطويرها مراعاة التوفيق والتنسيق بين الأمور الثلاثة الآتية وهى :

- ضرورة مواكبة التطور الحضارى والإنسانى العام .
- ان يؤخذ بعين الاعتبار واقع البلاد ، وطابعها الثقافى ، وامكاناتها المتاحة .
- ضرورة تطويع المناهج لظروف البيئات المحلية واحتياجاتها على نحو ما سبق بيانه .

الجهود التعليمية
خارج نطاق
وزارة التربية والتعليم

تحديد ميدان الدراسة :

تعالج هذه الدراسة الجهود التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات والهيئات المختلفة خارج نطاق جهود وزارة التربية والتعليم ، وتمثل هذه الدراسة واقعا ميدانيا أمكن جمع بياناته واحصاءاته من

مراجعه الأصلية ، وهو واقع يختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطة والمنهج وأسلوب الأداء وعدم التقيد بسن معينة وغير ذلك مما تلتزم به مدارس وزارة التربية والتعليم .

وتغطى هذه الدراسة مختلف الأنشطة التعليمية والتدريبية دون مستوى التعليم الجامعى وما يعادله .

وهذا النوع من النشاط التعليمى والتدريبى ظهر وانتشر كحاجة ملحة وضرورية كان لابد من قيامها استجابة لرغبات بعض الأفراد ، واستجابة لحاجات المجتمع من الأنشطة المختلفة مع توفير بيئة تعليمية لمن ليس لهم مكان فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

وجدير بالذكر فى هذا المجال ان نورد احدى توصيات تقرير « ادجارفور » عن سياسة التعليم : « ان نظم التعليم الراهنة لن تستطيع ان تواجه الاقبال الهائل على التعليم فى الوقت الحاضر وتلبى مطالب الغد . ولذلك فإن الأوضاع الجامدة يجب أن تزول . كما يجب ان تتاح لكل فرد حرية اكبر فى اختيار ما يدرسه ، ويجب الا يحول الانقطاع عن الدراسة دون استئنافها فيما بعد . ويجب أن نعتبر ان نظام التعليم كل الوقت ، ونظام التعليم بعض الوقت ، والتعليم بالمراسلة ، ومراكز التدريب ، والعديد من النظم التعليمية الأخرى . كلها نظم صحيحة يمكن اختيار أحدها دون الاخر ، وذلك تلبية لاحتياجات الدارسين واهتماماتهم ، وتلبية لاحتياجات البيئات والمجتمعات » .

كذلك دعت ورقة التربية والتعليم فى يوليو ١٩٨٠ عن تطوير وتحديث التعليم العام (دون الجامعى) الى « ضرورة دعم التعليم غير النظامى كحاجة ضرورية للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية القائمة والمرتقبة فى مجتمعنا ، ويشمل التعليم غير النظامى كل الجهود المبذولة فى ميدان التعليم والتدريب » .

مبررات جهود الوزارات والهيئات التعليمية والتدريبية خارج نطاق وزارة التربية والتعليم :

إن التطور الاقتصادى والاجتماعى الذى شمل البلاد فى السنوات الأخيرة ، والمشروعات العمرانية المتعددة التى قامت فى جميع القطاعات والميادين ، ثم النمو السكانى السريع الذى يكاد يفوق فى سرعته مجهودات الدولة لمواجهته ، ومسئولية مصر تجاه الدول العربية والافريقية . كل ذلك أنتج مبررات لقيام الوزارات والهيئات بانشطة تعليمية وتدريبية ، وفيما يلى موجز لأهم هذه المبررات .

أولا : نقص العمالة المدربة فى مصر :

وذلك بسبب هجرة أعداد كبيرة الى الخارج وبخاصة الى الدول العربية ، وقد زاد تدفق العمال الى الخارج فى السنوات الأخيرة وبخاصة العمال المهرة الصناعيين والزراعيين من القرية الى المدينة ، الأمر الذى جعل سوق العمالة المصرية تعانى عجزا شديدا فى العمالة المدربة فى مجال الصناعة والزراعة ، بالاضافة الى ارتفاع اجورها ارتفاعا غير طبيعى . والأمر يستلزم اعداد خطة تنمية اقتصادية واجتماعية طويلة المدى يمكن ترجمتها الى عمالة محددة حتى يمكن معها توجيه خطط جميع الوزارات (بما فى ذلك وزارة التربية والتعليم) التوجيه السليم الذى يسد حاجة السوق المحلية ، والسوق العربية والافريقية .

ثانيا : المد السكانى :

لاشك ان مصر تعانى مشكلة سكانية اساسها نمو سريع فى السكان لم يقابله تنمية معادلة فى الموارد والخدمات ، الامر الذى أدى الى مشكلات عنيفة تواجهها أجهزة الخدمات ويحسها الفرد العادى . ومما يزيد من خطورة المشكلة ويجعل منها تحديا لهذا الجيل ، ان الهرم السكانى فى مصر قاعدته عريضة ، وزيادة الفئات العمرية التى هى فى حاجة الى خدمات تعليمية ، الأمر الذى جعل وزارة التربية والتعليم تعجز عن ملاحقة هذا السيل المتدفق ، وسوف يزداد الموقف سوءا بمضى الوقت ، وسوف تذهب الزيادة فى ميزانية التعليم الى قبول أعداد اكبر قبل أن تتجه الى تحسين مستوى الخدمة . وهنا نتساءل هل فى مقدور وزارة التربية والتعليم مستقبلا أن تلحق بركب المد السكانى المتزايد ، أم

أن جهود الوزارات والهيئات العامة والخاصة فى عالم التعليم والتدريب أصبحت ضرورة لابد منها للتخفيف عن كاهل الوزارة ومشاركتها المسئولية فى تحويل المتسربين والمرفوضين الى طاقة منتجة .

ثالثا : عجز التعليم بإمكاناته الراهنة عن تقديم المزيد من الفنيين والمتعلمين بالمستوى اللائق والأعداد اللازمة والنوعيات المطلوبة لتغطية العجز الموجود حاليا :

فمن ناحية الكم نرى ان إمكانات الأجهزة التعليمية عاجزة عن استيعاب الناشئة فى الشرائح العمرية المختلفة ، ومن ناحية الكيف نجد أن النمو السريع فى الأعداد المقبولة أدى الى عجز وقصور فى الامكانات المادية والبشرية ، مما ترتب عليه تدهور سريع فى الأداء وبعد عن الاجادة والاتقان ، هذا بالاضافة الى قلة العناية بالنواحى العملية والتركيز على الجوانب النظرية مع بعد المناهج عن مراعاة حاجة البيئة وظروف المجتمع ومتطلباته .

ومن ناحية النوع نجد أن التطور الاقتصادى والاجتماعى السريع والتطبيقات العلمية والتكنولوجية التى شملت البلاد فى جميع القطاعات ادى الى اشتداد الطلب على العمالة الفنية الماهرة فى مختلف التخصصات والميادين ، ولما كانت الحياة تتجدد باستمرار وبسرعة كبيرة فإن اى تعليم نظامى مهما كانت مرونته يصبح غير كاف لإعداد الفرد إعدادا يتناسب مع هذا التغيير ، كما أن تعدد الحرف والمهارات المطلوبة اليوم يجعل التعليم غير قادر على تغطية جميع المتطلبات .

رابعا : عدم التوازن بين سلم التعليم وهيكل العمالة :

فمستويات هيكل العمالة الاربعة هى :

– مستوى الاخصائيين وهم من خريجى الجامعات .

– مستوى الفنيين ومساعدى الاخصائيين وهم من خريجى معاهد اعداد الفنيين والمدارس الفنية (٥ سنوات) .

– مستوى العمالة المهرة وهم من خريجى المدارس الثانوية الفنية ومراكز التدريب المهنى .

– مستوى العمال متوسطى المهارة وهم من خريجى مراكز التدريب القصير والتكوين المهنى .

ويلاحظ فى المستويات السابقة عدم وجود مجال فى السلم التعليمى للمستوى الرابع . كذلك فإن النسبة المتروكة من خريجى المدارس الاعدادية لمدارس ومراكز التدريب المهنى لا تزيد عن ١٢٪ سنويا (وقد سبق أن اوصى المجلس فى تقريره عن نقص العمالة الماهرة ديسمبر ١٩٨١ بتخصيص ٢٥٪ لهذه المراكز) – كذلك توضح الدراسات الاحصائية أن ٧٥٪ من خريجى الثانوية العامة يقبلون بالجامعات والمعاهد العليا ، بينما لا تستوعب معاهد الفنيين سوى ٢٠٪ .

ومعنى هذا أن نسبة لا تزيد عن ٥٪ تترك لمراكز التدريب أو لدخول ميدان العمل دون تدريب . ولما كان الطلب على الفنيين يقدر بنحو أربعة أمثال حجم الطلب على الاخصائيين فإنه يتضح لنا عدم التوازن .

هذا الوضع الشاذ يستلزم اجراء تنسيق بعد الشهادة الاعدادية والثانوية العامة ، حتى يتم توزيع الخريجين بما يحقق التوازن بين سلم التعليم وهيكل العمالة .

خامسا : تحمل اجهزة التعليم والتدريب التابعة للوزارات والهيئات نفقات إعداد جزء من العمالة الفنية الماهرة ، وذلك يخفف من الاعباء المالية الملقاة على وزارة التربية والتعليم هذا بالاضافة الى تحملها جميع نفقات اعداد العمالة نصف الماهرة .

سادسا : تنوع الانشطة التعليمية والتدريبية وسرعة استجابتها لتطور المجتمع المستمر واتسامها بالمرونة والبعد عن النمطية .

سابعا : تقديم صور جديدة لممارسات تعليمية مختلفة عن الصورة التقليدية للتعليم ، التى قد تكون غير ملائمة للاوضاع الجديدة أو عاجزة عن مجاراة التطور الديموغرافى والاقتصادى .

أنماط المدارس ومراكز تدريب الوزارات الأخرى غير وزارة التربية والتعليم

تتمثل فى المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر الانماط التعليمية

والتدريبية الاتية :

أولا : أنماط المدارس :

– المدارس الفنية النوعية : قامت تحت اشراف بعض الوزارات والهيئات مدارس فنية نوعية تسد حاجتها من العمالة الفنية الماهرة ، وهى تختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطط والمناهج وأسلوب الأداء ، وهى أنواع متعددة كل نوع منها موجه لخدمة مجال من مجالات العمل ولكنها تتفق جميعا فى عدد سنوات الدراسة (٣ سنوات) ومؤهل القبول (الاعدادية) وتاكيد الجانب العملى فى الدراسة الذى يتم فى محيط العمل الحقيقى حيث يالف الدارس جو العمل الذى سيمارسه بعد التخرج . ومن أمثلة هذا النمط :

× مدارس التمريض وعددها ١٢٩ مدرسة وتستوعب ١١ الف طالبة وتتبع وزارة الصحة .

× مدارس البريد وعددها ١٧ مدرسة وتستوعب ١,٥٧٢ طالبا وتتبع هيئة الصحة .

× مدارس المسعفين وعددها ٢١ مدرسة وتستوعب ٢٣٩٦ طالبا وتتبع وزارة الصحة .

× مدرسة النقل النهرى وهى مدرسة واحدة وتستوعب ٣٤٦ طالبا وتتبع وزارة النقل .

× مدارس المتطوعين للقوات المسلحة عدة مدارس وتستوعب ٢٩ الف طالب وتتبع القوات المسلحة .

× مدرسة الحديد والصلب وهى مدرسة واحدة وتستوعب اكثر من ٢٥٠ طالبا وتتبع شركة الحديد والصلب .

× مدرسة المناجم البحرية وهى مدرسة واحدة وتستوعب اكثر من ٢٥٠ طالبا وتتبع شركة الحديد والصلب .

وتمنح هذه المدارس دبلوما فنيا يعادل دبلوم المدارس الثانوية الصناعية .

– فصول نوعية ملحقة ببعض مدارس وزارة التربية والتعليم : ويتولى فتحها وتمويلها بعض الشركات لتوفير العمالة الماهرة فى تخصصات نوعية يصعب على مدارس وزارة التربية والتعليم توفير التدريب العملى لها ، وهى تشذ عن مدارس التربية والتعليم فى الخطة والمناهج وأسلوب الأداء وتاكيد الجوانب العملية ، ومن أمثلة ذلك .

• فصل بمدرسة حلوان الميكانيكية ، ويتبع شركة النصر للمطروقات .

• فصل بمدرسة شبرا الخيمة ويتبع شركة البلاستيك الأهلية .

• فصل بمدرسة كفر الدوار ويتبع شركة مواد الصباغة والكيماويات .

• فصل بمدرسة دمياط الزخرفية ويتبع شركة دمياط للغزل والنسيج .

• فصل بمدرسة كفر الدوار ويتبع شركة مصر للحريرالصناعى .

وواضح من خطة الدراسة فى هذه الفصول تاكيد الدراسات المهنية والتدريبات العملية التى تتم فى جو العمل الحقيقى داخل المصانع .

– نظام التلمذة الصناعية الحديثة : وتتولاه وزارة الصناعة وبعض الشركات ، ومدة الدراسة ثلاث سنوات ، والشهادة الاعدادية شرط للالتحاق به ، وقد خطط له لتاكيد التدريبات العملية فى مواقع العمل وعلى الآلات نفسها ووسط العمال ، حتى يالف الطالب جو العمل ويكتسب مهارات الممارسة والتطبيق . والمدة التى يقضيها الدارس فى التدريب العملى تصل الى أربعة أيام أسبوعيا .

وتنقسم مدة التلمذة الصناعية الى فترتين .

× الفترة الأولى وهى فترة التدريب الاساسى بمركز التدريب المهنى ومدتها سنة أو سنتان بحسب نوع المهنة ، والدراسة بها ٣ أيام نظرى ، و٣ أيام عملى .

× الفترة الثانية وهى فترة التدريب العملى ومدتها سنة اوسنتان الصف الثانى يومان نظرى ، و٤ ايام عملى ، والصف الثالث ٥ ايام عملى ويوم واحد نظرى .

ويقضى الدارس اجازته الصيفية يعمل فى المصنع طوال ايام الاسبوع وتصرف الشركة حوافز مالية يومية للدارسين فى الصفين

الثانى والثالث ، ويحصل الدارس فى نهاية المدة على دبلوم التلمذة الصناعية . ومن الواضح ان نظم العمل فى هذه المراكز تختلف اختلافا كليا عما يجرى فى المدارس الفنية التابعة لوزارة التربية والتعليم .

والمعروف فى الأوساط العمالية ان الشركات والمصانع تفضل خريج التلمذة الصناعية . واذا كانت سوق العمل هى المعيار الصادق لكيف التعليم ، فان صورة التلمذة الصناعية تستحق التأمل والدراسة بواسطة المسئولين فقد توحى بنظام جديد يمكن تطبيقه فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

هذا وقد التزمت الوزارات والشركات التى لها مدارس فنية نوعية بعدد سنوات الدراسة وشروط القبول التى تلتزمها الثانوية الفنية التابعة لوزارة التربية والتعليم حتى تتوازى معها ، على أمل ان يتم التنسيق بينهما .

وتبلغ جملة الاعداد المستوعبة فى هذه المدارس والفصول التابعة للوزارات ٧٣٤٢٤ أى ما يوازى ٦ . ٥٪ من جملة الحاصلين على الاعدادية خلال السنوات الثلاث الاخيرة ، وهى نسبة ضعيفة جدا ينبغى العمل على مضاعفتها .

وتأتى وزارة الدفاع فى المقدمة من حيث الاعداد التى تقوم بتعليمها ، تليها وزارة الصحة فوزارة الصناعة فوزارة المواصلات فوزارة النقل – أما باقى الوزارات والشركات فليس لها مدارس من هذا النوع وهذا عجز ينبغى ان نتلافاه . ولقد بلغ نصيب الشركات فى استيعاب الحاصلين على الاعدادية نحو ٦١٥ تلميذا اى ما يوازى ٨ . ٠٪ وهى نسبة ضعيفة جدا .

كذلك فان المدارس الفنية النوعية للوزارات تتولى اعداد التلاميذ لأعمال فنية يصعب على مدارس وزارة التربية والتعليم التدريبات العملية لها .

ثانيا : انماط مراكز التدريب :

تتنوع مراكز التدريب من حيث بنائها التنظيمى ، ومستوى التدريس ومدد التدريب وشروط الالتحاق ، والتسمية ، وجهة الاشراف والتمويل ، وهى تمتاز بالمرونة الكاملة فلا تشترط سنا معينا أو مؤهلا دراسيا وان كان البعض يشذ عن هذه القاعدة . ومن الوزارات التى تشرف على مراكز التدريب : وزارة الصناعة ، وزارة الدفاع ، وزارة التعمير والدولة للاسكان ، وزارة القوى العاملة ، وزارة الشئون الاجتماعية ، وزارة النقل والمواصلات ، وزارة الكهرباء ، وزارة الزراعة ، وزارة السياحة ، وزارة الطيران المدنى ، وزارة الثقافة ، وزارة الداخلية .

ومن الشركات الهامة التى تشرف على مراكز تدريب : شركة المقاولين العرب وشركة الحديد والصلب وشركة مصر للحرير الصناعى وشركة البلاستيك الأهلية وشركة الفنادق المصرية وشركة ايجوث وشركة مصر للطيران ، والجمعيات الخيرية المشهرة .

ومن امثلة مراكز التدريب تلك التى تشرف عليها وزارة التعمير والدولة للاسكان لإعداد عمال فنيين لأعمال البناء ، اذ تملك هذه الوزارة ٢٥ مركزا ، تخرج ١٠ الاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة ٦ أشهر ، اربعة منها فى المراكز وشهران فى موقع العمل ولا يشترط فى الدارس غير الالمام بالقراءة والكتابة . كذلك فان شركة المقاولين العرب لها مراكز لتحقيق الغرض نفسه .

كذلك تشرف وزارة الشئون الاجتماعية على ٣٢ مركزا للتكوين المهنى تخرج خمسة الاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة سنتان ، أما شروط الالتحاق فتحدد أولويات القبول كالآتى :

المتسربون من المرحلة الاعدادية ، الحاصلون على الابتدائية ، راسبو الشهادة الابتدائية ، المتسربون من التعليم الابتدائى ، أما عن سن القبول فتتراوح من ١٢ – ١٧ سنة .

كذلك فإنه تعقد دورات تدريبية متعددة منها :

- تدريب المدربين لتوفير العدد اللازم من الأفراد المؤهلين لتدريب العمال كما هى الحال فى عدد من الوزارات .
- تدريبات طويلة المدى نوعا وتهدف إلى توفير العمالة الماهرة .
- تدريبات قصيرة المدى وتهدف إلى توفير العمالة متوسطة المهارة .
- التدريب المتكرر ويهدف الى معاونة العمال متوسطى المهارة

ليصبحوا عمالا مهرة .

– التدريب المتخصص لرفع الكفاءة الانتاجية للعاملين بالانشطة المختلفة .

– التدريبات لاستكمال ثقافة الطالب الفنية كتدريبات وزارة الكهرباء لخريجي المدارس الصناعية .

ومن الأنماط الأخرى لمراكز التدريب :

مراكز التدريب المتنقلة :

وهى من الانماط الحديثة التى ادخلتها وزارة التعمير والاسكان لتدريب عمال البناء فى الأماكن النائية ، وهى عبارة عن وحدات محمولة يتم نقلها من مكان الى آخر ، وكل وحدة تشتمل على ورشة كاملة العدد والآلات مزودة بمولد كهربائى للتدريب على المهن المختلفة .

التدرج المهنى :

وتشرف عليه وزارة القوى العاملة والتدريب ، ويتم بالحاق الصبية بالورش الخاصة أو العامة ، وفى الحرف المتنوعة مع متابعة دورية من اخصائيين فنيين من قبل الوزارة ولا يشترط للالتحاق به غير الإلمام بالقراءة والكتابة .

مراكز تعليم اللغات الأجنبية :

وتتولاها مراكز الثقافة والمراكز التابعة للسفارات الأجنبية أو الجامعة الأمريكية أو بعض الأفراد والأندية ، وتقوم بتدريس إحدى اللغات الأجنبية بقصد الوصول بالدارس الى المستوى الذى يحقق هدفه من دراسة اللغة .

مكاتب تحفيظ القرآن الكريم :

وتمثل الصورة الأولى للمدرسة المصرية ، وتتولى منذ عهد بعيد محو الأمية وتحفيظ القرآن الكريم ، ويقوم الأزهر الشريف بالإشراف عليها فنيا ومعاونتها ماليا ، وقد بلغ عدد هذه المكاتب والجمعيات عام ١٩٨١ نحو ٣٥٨٥ مكتبا تضم ٩٢ الف تلميذ ، وهذه المكاتب لا تشترط سنا معينة عند الالتحاق بها ، وقد انشئت بادارة المعاهد الازهرية ادارة عامة للإشراف على مكاتب تحفيظ القرآن الكريم .

والواقع ان هذا النوع من التعليم يوفر القدر المناسب لقطاع كبير من أبناء الوطن ويسهم فى تحفيظ كتاب الله ومحو الأمية ، خاصة وأن التعليم الالزامى يترك أكثر من ٣ ملايين طفل خارج جدران مدارسه ، هذا وتعد دروس الوعظ والارشاد وسيلة هامة لتزويد الناشئة بثقافة دينية مفيدة .

مراكز تأهيل المعوقين مهنيا :

وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية وتؤدى بواسطة بعض الجمعيات الأهلية المشهرة ، ويوجد حاليا ٣١ مركزا لتأهيل المعوقين القادرين على العمل ، ولدى الوزارة خمسة مصانع لتشغيل المعوقين الذين يتعذر إلحاقهم بالعمل فى سوق العمل الحر ، بالاضافة الى ثلاثة مصانع لإعداد الأطراف الصناعية والاجهزة التعويضية .

مجالات الأنشطة التعليمية والتدريبية للوزارات والهيئات المختلفة خارج نطاق وزارة التربية والتعليم

أولا : مجال الأنشطة التعليمية :

– فى المجال الصحى : التمريض والاسعاف .
– فى مجال البريد .
– فى مجال النقل النهرى .
– فى مجال السكك الحديدية .
– فى مجال الصناعة .
– فى مجال المناجم .

ثانيا : مجالات الانشطة التدريبية :

– فى مجال التشييد والبناء .
– فى مجال النقل البرى .
– فى مجال النقل النهرى .
– فى مجال السكك الحديدية .
– فى مجال المواصلات السلكية واللاسلكية .

- فى المجال الصناعى .
- فى مجال التنشئة المهنية .
- مراكز التكوين المهنى .
- الأسر المنتجة .
- محو الامية .
- مراكز التدريب الحرفى .
- مراكز التدريب المهنى .
- فى مجال القوى الكهربائية .

وتوضح الدراسة الميدانية والمجالات السابق ذكرها فقر القطاع الزراعى بالنسبة للأنشطة التعليمية والتدريبية خلال الشريحة العمرية السابق تحديدها ، وذلك على الرغم من أهمية هذا القطاع فى توفير الأمن الغذائى وحاجته الملحة الى عمال فنيين بعد هجرة اعداد كبيرة من الفلاحين الى المدن او الاقطار العربية الشقيقة .

وما أكثر المجالات التى تحتاج اليها القرية على المستوى المتوسط ، مثل الميكنة الزراعية والرى بالرش أو التنقيط وأعمال البساتين وحدائق الفاكهة ، وتربية الحيوان والطيور والنحل وعمليات استصلاح الأراضى وتعمير الصحارى ومقاومة الآفات ، كل هذه المجالات وغيرها كثيرة تحتاج الى عمال مهرة أو نصف مهرة ، يمكن إعدادهم من المتسربين أو المرفوتين من المدارس الابتدائية أو الاعدادية أو من الحاصلين على الابتدائية أو الاعدادية ، وذلك بحسب مستوى التدريب ونوع المهارة المطلوبة ، كما يمكن الافادة من أطفال القرى غير المستوعبين .

كذلك الحال بالنسبة للمجالات التى ترتبط بالسياحة والفندقة ، فهى على المستوى المتوسط كثيرة ومتعددة ويلزم الاهتمام باعدادها وذلك بإقامة مدارس أو مراكز تدريب لها حتى تواجه احتياجات السوق من عمالة مختلفة المستويات فى هذه المجالات .

ويمكن القول ان جميع الأنشطة التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات المختلفة ما تزال عاجزة عن اشباع حاجة سوق العمالة الماهرة ونصف الماهرة . والغريب حقا أن نجد الملايين من الناشئين خارج جدران مدارس وزارة التربية لا يجدون من ياخذ بيدهم ويحولهم الى طاقة منتجة تشترك بنصيب فى حل أزمة العمالة وتخفيف حدة المشكلة السكانية .

فالأعداد التى لا تجد سبيلها الى المدارس لسبب او لآخر تزيد على ثلاثة ملايين ونصف المليون خلال شريحة مرحلة الالزام ، فى الوقت الذى تشكو فيه البلاد من تضخم سكانى وندرة فى العمالة الماهرة وارتفاع فى اجور العمال ، ونمو فى رصيد الأمية ، بينما لا يزيد عدد من تستوعبهم الوزارات والهيئات فى مدارسها ومراكز التدريب التابعة لها على نصف مليون دارس .

المشكلات التى تواجه نشاط الوزارات التعليمى والتدريس

أولا : مشكلة التمويل :

وهى أهم العقبات التى تحول دون التوسع فيه ، لذلك نجد لكل وزارة برنامجا طموحا يحول دون تنفيذه عدم توافر الميزانيات ، كما هى الحال بالنسبة لوزارة التعمير والاسكان ووزارة السيـــاحة ووزارة الصناعة ، أما الشركات والمصانع فليس هناك قانون واضح يجبرها على إقامة المدارس ومراكز التدريب (وهذه ناحية نقص يجب تلافيها) أو الاشتراك بنصيب فى تمويل برامج الوزارات ، وربما كانت وزارة الدفاع هى الوزارة الوحيدة القادرة على تمويل نشاطها التدريبى والتعليمى المتعدد الميادين والمجالات والمستويات ، ولذلك فان الفرص متاحة أمامها لمضاعفة نشاطها . والموقف الراهن يتطلب توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيــذ المشروعات التعليمية والتدريبية لمختلف الوزارات والهيئات ، مع تذليل عقبات التنفيذ الادارية والمالية وسرعة استخدام القروض والمنح المخصصة لذلك ، والعمل على استصدار قانون «الصندوق القومى لتمويل التدريب » ويفرض رسوم معينة على المقاولين والشركات التجارية الصناعية واحياء نشاط «المجلس الأعلى للقوى العاملة والتدريب » والذى أنشىء بقرار جمهورى عام ١٩٧٦ دون فاعلية ملموسة .

ثانيا : مشكلة إعداد المدربين :

يعتمد نجاح اى تدريب على وجود المدرب الكفء القادر على القيادة والتوجيه وعلى توافر الحوافز المالية التى تغريه على الاستقرار دون ترك المركز سعيا وراء أجر أكبر ، لذلك فان الامر يحتاج الى مراكز لإعداد المدربين ، والى تطويع اللوائح المالية لتقديم الحوافز اللازمة . وقد سلكت كل وزارة مسلكا خاصا فى تدبير المدربين . فوزارة الصحة اعتمدت على اطباء المستشفيات والمراكز الصحية للعمل فى مدارس التمريض ومدارس الاسعاف ، وهيئة البريد اعتمدت على موظفيها الفنيين ، وكذلك فعلت هيئة السكك الحديدية ، أما وزارة الصناعة فقد أقامت معهدا لتخريج المدربين ، وكذلك فعلت وزارة التشييد والبناء ووزارة الشئون الاجتماعية .

والواقع ان المشكلة اكبر من أن تستطيع كل وزارة تدبير الأكفاء من المدربين اللازمين لمراكزها . ولذا فينبغى ان تفكر الدولة فى إقامة مراكز قادرة على تخريج كوادر فنية مناسبة لكل وزارة .

ثالثا : مشكلة المبانى :

وهى تواجه بعض الوزارات دون البعض الآخر ، فوزارة الصحة لا تشعر بهذه المشكلة فى الوقت الحاضر لان مستشفياتها قادرة على ايواء مدارسها ، اما وزارة الصناعة والشركات الصناعية ووزارة التعمير والإسكان وهيئة البريد فتستخدم مدارس وزارة التربية الى جانب المراكز التى أقامتها .

والامر يحتاج الى سياسة طويلة المدى لاقامة المبانى المناسبة واللازمة لكل وزارة حتى تتمكن من مضاعفة انشطتها التعليمية والتدريبية .

رابعا : الحاجة الى توثيق العلاقة بين مجهودات الوزارات فى التعليم والتدريب ومجهودات وزارة التربية والتعليم :

وذلك لتنسيق العلاقة بين النظامين ، وتسهيل عمليات التحويل والانتقال من نظام الى آخر طبقا لظروف الافراد وحاجاتهم ، بحيث تكون هناك جسور وقنوات مفتوحة بدلا من الانعزالية الموجودة حاليا . والامر يحتاج الى سلم تعليمى وتدريبى لجهود الوزارات فى هذا المجال ينظم هذا النشاط ويقننه ، فان ذلك سيرفع من شأن هذه الجهود ويضاعف من اقبال الطلاب عليها .

خامسا : مشكلة وضع الخطط والمناهج وتقنينها :

تتولى كل وزارة أو شركة فى الوقت الحاضر وضع الخطط والمناهج لبرامجها التدريبية ، وتعتمد فى ذلك على خبرة كبار موظفيها ، وتسترشد بتجارب الدول الاخرى . والواقع ان وضع الخطط والمناهج لجهود الوزارات التعليمية والتدريبية من الامور التى تحتاج الى عناية خاصة ودقة متناهية لما يمتاز به هذا التعليم من تعدد الانشطة والمستويات ومدد الدراسة وسرعة التغييرات تبعا لتطور المجتمع ومتطلباته . وفيما يلى بعض الاسس التى ينبغى مراعاتها عند تخطيط المناهج :

- تخطيط مجموعات من المناهج تتميز بالمرونة والتنوع والتدرج فى المستوى مع تباين مدد الدراسة .
- يجب ان تتضمن هذه المناهج مقررات وظيفية ذات صلة بحاجات المجتمع وأفراده .
- ضرورة توفير فرص التدريب العملى والممارسة الميدانية لجميع الدارسين .
- يجب أن يكون التدريب المهنى والفنى أبرز معالم المناهج ، وأن يكون استخدام التكنولوجيا أبرز أساليب التعليم .
- يجب أن تكون المناهج مشتقة من المتطلبات الفعلية لحاجات المجتمع .
- يمكن تقنين المناهج وتحديد عدد منها لكل مستوى حتى يتيسر ذكر المستوى الذى وصل اليه كل دارس .

سادسا : مشكلة البرامج والدارسين :

تتولى كل وزارة أو هيئة النظام الذى يروق لها لتقويم البرامج والدارسين ، وهناك شعور عند بعض الوزارات بالحاجة الى تحديد مستوى لكل خريج ، بحيث يذكر فى شهادة المتخرج المستوى الفنى الذى وصل اليه ، ومع ذلك فالأمر على مستوى جميع الوزارات والهيئات والشركات يمثل مشكلة تحتاج الى تنسيق وتقنين ونظام يتبع بواسطة الجميع . ولا شك ان موضوع التقويم هذا اذا ما أحسن تطبيقه حقق التطور المنشود وأعطى العائد المناسب .

التوصيات

* دعم وتشجيع وتقويم الأنشطة التعليمية والتدريبية التى تقوم بها الوزارات والهيئات العامة والخاصة لتوفير برامج ثقافية او مهنية أو كليهما معا للمواطنين جميعا فى مختلف الأعمار ممن لا تتسع لهم مدارس وزارة التربية والتعليم .

* ينبغى ان تتوسع الوزارات والهيئات العامة والخاصة فى المشاركة فى تحمل مسئولية تعليم وتدريب المواطنين ، حتى تتيسر تلبية احتياجات المجتمع ومطالبه المتجددة من ناحية اخرى .

* اعتبار مراكز التدريب التابعة للوزارات والهيئات المختلفة وسيلة ضرورية فى الوقت الحاضر لاستيعاب من ليس لهم مكان فى مدارسنا والمتسربين والمرفوتين من المدارس الابتدائية والاعدادية ، ولذا ينبغى على الدولة تشجيع هذه المراكز ودعمها كضرورة لتنمية طاقات بشرية منتجة .

* اعتبار المدارس التى تتبع الوزارات والهيئات المختلفة والتى تقبل طلابها من بين الحاصلين على الاعدادية وسيلة هامة للتخفيف عن المرحلة الثانوية وكليات الجامعة ومعاهدها ، ولتوفير أنماط جديدة من التعليم الفنى يغلب عليها الطابع العملى والجانب التطبيقى . ولذا ينبغى تشجيعها وتخصيص نسبة من خريجى الاعدادية لها .

* ينبغى ان يراعى فى جميع مراكز التدريب على اختلاف انواعها ، التاكيد على تدريس مواد الاتصال الأساسية بالقدر المناسب وكذلك التربية السكانية ، وأن تتضمن الفترة العمرية من ١٢-١٥ سنة أساسيات مرحلة الالزام حتى يمكن اعتبارها موازية ومكملة لهذه المرحلة .

* أن تتولى الدولة مساعدة الوزارات والهيئات العامة والخاصة التى تقوم بأنشطة تعليمية وتدريبية للتغلب على المشكلات التى تواجهها ، وبصفة خاصة مشكلات التمويل ، واقامة المبانى ، وإعداد المدربين وتوفير هيئات التدريس ، وتقويم البرامج والدارسين .

* أن تتولى وزارة التربية والتعليم بصفتها المسئولة فى الدرجة الأولى عن التعليم مساعدة الجهات التى تقوم بنشاط تعليمى وتدريبى بها فتمدها بمدرسى الثقافة (اللغة العربية والدين والشئون القومية) وهيئات الفنيين اللازمين لوضع المناهج وتقويم الشهادات ، والسماح باستخدام مبانيها فى غير أوقات العمل ، وأن تكفل النظم التعليمية ما يسمح بإقامة القنوات والجسور التى تيسر انتقال التلاميذ من مدارس الوزارات والهيئات الى مدارس وزارة التربية وبالعكس .

* التاكيد على التوصيات التى سبق ان أصدرها المجلس فى هذا الشان وبصفة خاصة ما يأتى :

- ضرورة اجراء حصر ووضع مواصفات لجميع المهن التى يحتاجها المجتمع فى مختلف مجالات الانتاج والخدمات لتحديد انواع التعليم والتدريب الذى يجب أن تتوفر عليه الوزارات والهيئات العامة والخاصة لتوفير هذه الاحتياجات ، على أن يؤخذ فى الاعتبار احتياجات الدول العربية والافريقية .

- اعتبار مستوى الانتهاء من الشهادة الاعدادية الحد الأدنى من الثقافة العامة ونقطة التشعيب الأولى التى يتوزع بعدها التلاميذ إلى مسارات ثلاثة : مدارس فنية ونوعية ومهنية - مراكز التدريب العملى والمهنى التخصصى - المدارس الثانوية العامة ، بحيث تحقق نسبة التوزيع التوازن المطلوب بين سلم التعليم وهيكل العمالة .

- اعتبار الشهادة الثانوية العامة نقطة التشعيب الثانية يتوزع التلاميذ بعدها الى مسارات ثلاثة : مراكز إعداد الفنيين مع التوسع فيها - الكليات الجامعية مع الحد من القبول فى الكليات النظرية بصفة خاصة - مراكز التدريب التحويلى .

* التوسع فى إنشاء مراكز التدريب المهنى فى مختلف المحافظات والمدن الكبيرة لاحتواء ملايين الناشئة خارج مرفق التعليم على أن يتم تدريبهم على مستويين :

١- المستوى الأول للناشئة من ١٢-١٥ سنة على أن تتضمن البرامج

استكمال تعليم أساسيات المعرفة ومواد الاتصال الى جانب التدريب المهنى المناسب لهذه الفئة .

٢- المستوى الثانى للناشئة من سن ١٢ -١٨ وتكون مدة التدريب فيها بحسب طبيعة الحرفة أو المهنة .

- إنشاء مركز قومى لبحوث تنمية الثروة البشرية يعمل على تطوير نظم وأساليب التعليم والتدريب ومتابعة وتقويم هذه الأنشطة .

- قيام وزارة القوى العاملة والتدريب بانشاء سلم للتدريب الفنى والمهنى يكون موازيا للسلم التعليمى . ويحدد مستويات المهارة ومتطلباتها ومدة التدريب ومناهجه ، بحيث يستقبل الناشئة من سن ١٢ وما بعدها على أن تحسب مدة التدريب ضمن مرحلة الالزام .

سياسة إعداد قيادات الإدارة فى التعليم قبل الجامعى

أولا - أهمية إعداد الكوادر القيادية فى الإدارة التعليمية وتدريبها وتنميتها :

يعتبر نقص المستوى القيادى فى القوى البشرية ذات المهارات الممتازة والكفاية العالية من أهم المشكلات الرئيسية المتصلة بتنمية القوى البشرية . ومما يزيد فى إلحاح هذه المشكلة بوجه عام ما يتسم به التنظيم الاجتماعى الحديث ، من تعقد العلاقات وتشابكها ، وما طرأ على كل مجالات الحياة من سرعة التحول والتغيير والتجديد .

ويصدق ذلك بوجه خاص على مجال التعليم ، فالتعليم منظومة اجتماعية يتفاعل فيها العديد من العناصر أو المكونات ، والعمليات ، على مستويات متعددة - فمن مكوناتها التلميذ والمعلم والمنهج والمقرر الدراسى والكتاب والوسائل المعينة والمبنى . ومن عملياتها التعليم والتعلم والنشاط والتقويم والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية .

ويتم التفاعل بين كل هذه المكونات والعمليات على مستويات مختلفة فى جميع مراحل التعليم ومعاهده ومدارسه ، وفى إداراته التعليمية المركزية ، والمحلية - الفنية والإدارية والمالية .

وقد كشفت الأزمات التى مر بها التعليم فى كثير من بلاد العالم ومنها مصر ، عن عدم جدوى - أو على الأقل عدم فاعلية - الحلول التقليدية ، ومن ثم يتحتم ان يكون الإصلاح جذريا ، يقتحم صميم المشكلات باسلوب عصرى ، يعتمد على العلم والتخطيط السليم والقرارات المدروسة ، وسرعة الحركة والتنفيذ الواعى . ويتطلب ذلك بطبيعة الحال قوى بشرية على مستوى عال من الكفاية فى الإدارة والقيادة والتوجيه .

وتؤكد أوضاع التعليم فى مصر مدى حاجتنا الى إعداد الكوادر القيادية وتدريبها ، وضرورة بذل المزيد من الجهد فى هذا السبيل .

ومن أهم الاعتبارات التى تملى علينا ذلك ما يأتى :

١) ان الأخذ بالأسلوب الحديث فى الادارة التعليمية ، يستلزم التخلى عن الأساليب التى جمدت عند عصر « ما قبل العلم والتكنولوجيا » ، تلك الأساليب التى تكاد تكون « بدائية » روتينية جامدة ، وتعتمد فى الغالب على الاجتهاد الشخصى والجهد الفردى . وربما كانت هذه الأساليب مقبولة وتفى بالغرض عندما كان جهاز التعليم صغيرا متواضعا ، ومؤسساته قليلة وعملياته محدودة . أما وقد تضاعفت أبعاد ذلك كله ، واتسعت المسئوليات ونطاقات النشاط ، فإن هذه الأنماط لم

تعد ملائمة لتلبية حاجات التعليم المتكاثرة والمتزايدة التعقيد .

٢) ان ادارة التعليم وثيقة الصلة بالإدارة العامة فى الدولة ، وعلاقتها بها هى علاقة الجزء بالكل ، ومن ثم فهى تتاثر بمفاهيمها ومكوناتها ووظائفها . وقد ورثت مصر من الماضى تركة ادارية مثقلة بالجمود ومركزية السلطة ، مما أدى الى جعل الإدارة بوجه عام ، والإدارة التعليمية بوجه خاص ، مركزة حول نفسها ، عازفة عن أسلوب المشاركة ، بطيئة فى تسيير الأمور ، واصبح لابد من تطويرها وإعداد القيادات التى تستطيع الإدارة التعليمية – وهى التى تعنينا هنا – ان تظل على اتصال بمجريات التطوير فى الداخل والخارج ، ومواكبة تحديث التعليم واتجاهات سياسته ، والاسهام الإيجابى فى تحقيق أهدافه وتطلعاته .

٣) ويرتبط ما سبق ارتباطا أساسيا بضرورة تاصيل المفهوم الحديث للإدارة بوجه عام والادارة التعليمية كجانب منها . فالإدارة التعليمية بمفهومها الحديث ، هى مجموعة العمليات المتشابكة التى تتكامل فيما بينها ، سواء فى داخل مؤسسات التعليم أوفيما بينها وبين ما يحيط بها من مؤسسات لتحقيق الأغراض التربوية المنشودة . أو هى العملية التى يتم بمقتضاها ، توفير الموارد البشرية والمادية وتوجيهها الى ما يحقق الأغراض فى تربية النشء ، تحقيقا فعالا فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقات انسانية سوية .

٤) ولما كانت مصر قد اتخذت الديمقراطية منهجا لحياتها ، ونصت على ذلك فى دستورها ، وأقامت عليها بناء مؤسساتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، كان لابد من أن يتمشى مع ذلك تطوير النمط الإداري بحيث يستند على المبادئ الديمقراطية فى الإدارة ، وهى المبادئ التى تؤمن بعلاقة السلطة بالمسئولية ، ووضع الشخص المناسب فى المكان المناسب ، واتاحة المرونة وحرية الحركة لمراعاة الصالح القومى – وتعطى لكل مستوى فرصة فى اتخاذ القرار ، وتكون تعبيرا صادقا عن حاجات القواعد الجماهيرية .

ويتطلب ذلك فى مختلف مستويات إدارة التعليم ، تزويد العاملين فيها بثقافة تربوية عميقة ، وثقافة ادارية حديثة ، ووضع معايير واضحة لاختيار القيادات التعليمية ، تاخذ فى اعتبارها التخصص فى ميدان العمل ، والنظرة الشاملة والخبرة العلمية المتجددة ، والكفاية فى الأداء ، والقدرة على تكوين العلاقات الانسانية السوية وعلى التطوير الذاتى وتحمل المسئولية ، ووضع نظام علمى موضوعى للتقويم المستمر والمتابعة الموصولة لتنمية القيادات بمختلف مستوياتها ، وفى مختلف مواقعها .

٥) ومن المبررات القوية لزيادة الاهتمام بإعداد الكوادر القيادية التعليمية وتدريبها الأخذ بنظام اللامركزية . لقد نص قانون الحكم المحلى رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ فى مادته الثانية على أن تتولى وحدات الحكم المحلى انشاء وادارة جميع المرافق الواقعة فى دائرتها ، كما تتولى هذه الوحدات كل فى نطاق اختصاصها وفى حدود السياسة العامة والخطة العامة للدولة مباشرة جميع الاختصاصات التى تتولاها الوزارات بمقتضى القوانين واللوائح المعمول بها وذلك فيما عدا ما يعتبر بقرار من رئيس مجلس الوزراء مرفقا قوميا .

كما نصت المادة (٥) فى الفصل الثانى من اللائحة التنفيذية للقانون (وهى الفصل الخاص بشئون التعليم) على أن « تتولى الوحدات المحلية كل فى دائرتها ، وفق خطة وزارة التعليم ، انشاء وتجهيز وإدارة جميع المدارس على اختلاف مستوياتها وأنواعها ، عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية » .

هذا التوسع فى الأخذ باللامركزية فى إدارة التعليم ، قد القى على رؤساء الإدارات التعليمية الإقليمية فى مجالس المحافظات والمدن والمراكز والأحياء والقرى ، مسئوليات ضخمة لم يسبق اعدادهم لها . فاليوم أصبح رؤساء اجهزة التعليم المحلية بالمحافظات ، مسئولين عن التعيينات والترقيات وإعداد المعلمين اللازمين لمختلف المدارس والمراحل . وعن تحديد مواقع المدارس الجديدة طبقا للاحتياجات السكانية وانشائها وتجهيزها وتشغيلها ، وعن توصيل الخدمات التعليمية الى

الاحياء النائية المتطرفة فى المحافظات ، وعن عدالة التوزيع بين الريف والحضر ، وعن إجراء الامتحانات على اختلاف مستوياتها ، عدا الثانوية العامة والدبلومات الفنية ، وعن تنويع البرامج والمقررات طبقا لاحتياجات البيئة . الخ وعن كل جوانب التخطيط المحلى للعملية التعليمية فى المحافظات ووضع البرامج التنفيذية لها مع مواصلة التقويم والمتابعة ، والاستجابة للتطورات الجديدة فى مختلف القطاعات ذات العلاقة بالخدمات التعليمية . ولقد كانت جميع هذه المسائل حتى الأمس القريب – تتم بمعرفة الأجهزة المركزية فى ديوان الوزارة – وأصبحت اليوم من مهام الأجهزة المحلية . ولاشك أن انتهاج اللامركزية فى التعليم يعتبر خطوة كبيرة الى الأمام ، لانها تساعد على ملاءمة التعليم للظروف المحلية – وتشجع على الجهود الابتكارية المحلية ، وتحول دون انتاج طراز موحد من الخدمات التعليمية للجميع ، وتساعد على إعداد الصف الثانى من القيادات الخبيرة المدربة . الخ – ولكن العبرة ليست بتقنين النظام وانما العبرة بالالتزام بروحه فى التنفيذ .

ويتطلب العلاج دراسات متعمقة وموضوعية لمستويات السلطة وتوزيع المسئوليات ومسار العمليات وتنسيق العلاقات وإحكام خطوط الاتصال ، كما يتطلب الأمر فى الوقت ذاته إعداد القوى البشرية القيادية الواعية والمؤهلة لتحمل هذه المسئوليات والاختصاصات ، والقادرة على اتخاذ القرارات وادارة المجموعات والعمليات عن وعى وبصيرة ، وبصفة خاصة على المستوى المحلى بالمحافظات .

٦) ويعتبر التوسع الكمى السريع فى التعليم – من أهم دواعى الاهتمام بحسن اختيار القيادات على مختلف المستويات وتدريبها ، فقد كان من أثر التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية العميقة التى مر بها المجتمع المصرى منذ قيام الثورة ، وما تضمنه من أسس فلسفية ومفاهيم جديدة فتحت الباب على مصراعيه امام تطلعات الجماهير الى حياة أفضل ، ودفعت الدولة الى العمل على توفير الامكانات اللازمة لوضع مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم للجميع موضع التنفيذ ، ونظرا لتضخم حجم العمالة فى التعليم ، فقد برزت الحاجة الى تنظيم كفء وقيادات قادرة على ادارة مختلف مستويات هذا التنظيم بما يكفل انتظام العمل وكفاءته فى تحقيق الأهداف الموضوعة ، والتوصل منه الى مخرجات تتلاءم من حيث الكم والكيف مع مدخلاته المادية والبشرية .

٧) ولم يكن التوسع فى التعليم مقصورا على الجانب الكمى فقط ، بل كان من المحتم أن يصاحبه تطوير للمكونات النوعية الأخرى فى المنظومة التعليمية – كالمناهج والكتب وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب المتابعة والتقويم . الخ ، ولقد جاء قانون التعليم الأخير رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، بالكثير من التغيرات فى نظام التعليم وأساليبه .

فلقد تضمن المستحدثات الآتية :

– الارتفاع بسن الإلزام وامتداده الى تسع سنوات دراسية ، بدلا من ست سنوات .

– الأخذ بنظام التعليم الأساسى فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

– التنويع والتوسع فى مدارس وبرامج التعليم الفنى الصناعى والزراعى والتجارى ، وانشاء المدارس المهنية ، لمواكبة متطلبات خطط التنمية ، وتوفير القوى العاملة الماهرة والمؤهلة .

– انفتاح المدرسة على البيئة ، وربط التعليم بالعمل ، والتاكيد على النواحى الوظيفية فى المناهج والأنشطة المدرسية .

والاهتمام بالمجالات العملية والفنية والانتاجية فى جميع مراحل التعليم .

– تطوير نظم التقويم والامتحانات .

– الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الأولى ، وإعداده تحت مظلة الجامعة .

– تشكيل المجالس النوعية لأنواع التعليم ، وتشكيل مجالس لإدارة المدارس ، – تضم أعضاء من غير رجال التعليم .

تلك بعض المستحدثات التى نص عليه قانون التعليم الجديد –

ويتطلب هذا التغيير الكبير إعداد مشروعات ضخمة على المدى القصير ، وعلى المدى الطويل ، ودراسات واعية لكل هذه التنظيمات ومستلزمات تنفيذها من النواحى الفنية والمادية والبشرية ، فى كل محافظة على حدة ، وفى ضوء حسابات دقيقة بأسس علمية وتربوية رشيدة ، حتى يمكن إخراج هذا الفكر المتطور ، الذى تضمنه قانون التعليم الجديد ، من مجال الفكر والنظر الى ميدان الخطط والبرامج العملية ومراحل التنفيذ السديدة .

وكل هذا يقتضى بدوره ، مستويات من القيادات القادرة على ادارة هذه العمليات وتنظيمها والإشراف عليها وتوضيح مفاهيمها الصحيحة وتوجيهها التوجيه السليم ، ثم متابعتها ومراجعتها وتقويمها ، وتصحيح مسارها لبلوغ الأهداف المنشودة ، ولا شك أن إعداد هذه القيادات ، ليس بالأمر الذى يمكن ان يتم بين يوم وليلة أو بالإختيار المتسرع ، أو طبقا لنظم الأقدمية والخبرات المحلية وإنما يحتاج الى تدريب طويل موصول ، والى برامج تجديدية لفئات تختار وفق معايير موضوعية وعلمية متطورة ، كما يحتاج الى تزويد هذه القيادات بدراسة متعمقة وموسعة ، فى تخطيط التعليم وادارته ، وفى الفكر التربوى المعاصر وتطبيقاته ، وفى التطورات السياسية والاجتماعية وانعكاساتها على المنظومة التعليمية .

٨) وأخيرا فان الحاجة ماسة الى الافادة من النظم الحديثة لجمع المعلومات والبيانات والاحصاءات وتوثيقها وتوزيعها وتبادلها واسترجاعها ، والى الوعى بما يمكن ان تقدمه من امكانات لتسهيل العمليات الإدارية المختلفة ، والقدرة على استيعاب استراتيجية تطوير التعليم وترجمتها الى برامج عملية قابلة للتنفيذ ، والى الاستفادة من نظم الموازنات التخطيطية التى تتطلب وضوحا فى الاهداف ومشاركة من جميع المستويات الادارية فى وضع التقديرات السليمة لعناصر التكلفة ، ومتابعة التنفيذ ، والأخذ بمفاهيم الإدارة العلمية الحديثة وأساليبها ووسائلها التكنولوجية والعملية ، وسيترتب على ذلك تغيير فى الانماط الحالية للادارة التعليمية واساليبها .

تلك بعض الاعتبارات الاساسية التى تمليها علينا متطلبات الادارة التعليمية فى المجتمع المصرى الحديث بسبب التطورات السياسية والاجتماعية التى يجتازها ، وبسبب الأخذ بنظام اللامركزية ، ودعم نظام الحكم المحلى والمجالس المحلية وبسبب مشاركة الأهالى فى إدارة التعليم ، والإفادة من المفاهيم والمعايير والأساليب الحديثة فى الإدارة وجدير بالذكر هنا انه لا سبيل الى تطوير التعليم وجعله على مستوى العصر ايضا ، بغير تطوير الإدارة فيه وجعلها على مستوى العصر ايضا . وهذا يتطلب بالاضافة الى تغيير النظم واللوائح ، وتحديد المرامى والأهداف بوضوح أكثر ، توفير الكفايات الادارية العالية فى مختلف مستوياتها من المركز الى القاعدة وفى القطاعين المركزى والمحلى ومواصلة تنميتها وتزويدها بكل جديد فى المنظومة التعليمية ، وبما يتصل بها لتمكينها من اداء مسئولياتها القيادية فى التخطيط والتنسيق والرقابة والتوجيه على أمثل وجه ممكن .

ثانيا – الأوضاع القائمة حاليا فى اختيار القيادات التعليمية وإعدادها :

مستويات القيادة فى قطاع التعليم ونوعياتها .

لقد اقتضت سياسة التعليم الجديدة ان يكون السلم التعليمى مقسما الى مرحلة التعليم الاساسى وتضم الحلقتين الابتدائية والاعدادية ثم مرحلة التعليم الثانوى وتضم ثلاث نوعيات وهى الثانوى العام والثانوى الفنى ودور المعلمين والمعلمات ، حيث ينقسم التعليم الفنى الى الثانوى الزراعى والصناعى والتجارى والخدمات – وقبل ذلك كله فترة الحضانه ورياض الاطفال ، ولكل هذه الاقسام والانواع قيادات تعليمية خاصة بها تتفق وطبيعة العمل فيها .

وتتدرج وظائف كل نوعية من النوعيات السابق الاشارة اليها فيما بينها تصاعديا كالآتى :

١) وظائف الادارة المدرسية :

وتبدأ بالمدرس الأول ، فوكيل المدرسة ، فناظر المدرسة ، (أو مدير المدرسة بالنسبة للمدرسة الثانوية وما فى مستواها) .

٢) وظائف الإشراف الفنى :

وتبدأ بالمدرس الأول ، ثم مساعد موجه مادة ، وموجه مادة أو موجه قسم بالنسبة للحلقة الابتدائية ، أو إلى موجه فنى فى بقية نوعيات التعليم ، فموجه أول ، فموجه عام ، فمستشار المادة .

٣) وظائف الادارة التعليمية :

تبدأ برئيس قسم ، ثم مدير مساعد أو مدير مرحلة ، ثم مدير ادارة

أو وكيل مديرية ، ثم مدير ادارة عامة أو مدير مديرية تعليمية بالمحافظة أو رئيس ادارة مركزية بديوان الوزارة .

نوعيات القيادة فى مرفق التعليم :

تتنوع قيادة التعليم الى إدارة تعليمية ، وإدارة مدرسية ، وإشراف فنى ، وإدارة مالية وادارية – وتنحصر مسئوليات الإدارة التعليمية فى التخطيط ورسم السياسة العامة ، وإصدار التوجيهات التنفيذية ، ومتابعة وتقويم اجراءات التنفيذ ، ومجالها ديوان الوزارة ، وديوان المديرية والادارة التعليمية بالمحافظة – بالاضافة الى المسئولية الكاملة المنوطة بالأجهزة المحلية فى الاشراف على التنفيذ – أما الادارة المدرسية فتتولى تنفيذ مناهج التعليم ومقرراته والتنظيم المدرسى ، وهى فى ذلك تقدم الرعاية المتاحة للطلاب بالمدارس وللعاملين فيها متعاونة مع المجتمع المحلى ، ومجال هذه الإدارة فى المدارس وفى معاهد التعليم – أما الاشراف الفنى فهو مسئول عن المناهج والكتب وطرق التدريس ووسائله ، والأنشطة المصاحبة ، وكل ما يتصل بالتوجيه الفنى والتربوى فى الخدمة التعليمية ، ومجال هذه النوعيات فى الإدارة المركزية من أجل التخطيط ورسم السياسة العامة ، وفى المديريات والإدارات التعليمية بالمحافظات للإشراف على التنفيذ ، والتوجيه ، وفى المدارس لمباشرة التطبيق والتوجيه المستمر – أما الادارة المالية والادارية فتنحصر مسئولياتها فى كل ما يتعلق بالتمويل ، وبالاجراءات المالية والمخازن والمشتريات ، وشئون العاملين .

مقومات الترشيح لهذه القيادات :

لقد ترتب على تطبيق أحكام قانون الحكم المحلى أن اختصت المديريات التعليمية بالمحافظات بكافة اجراءات الترشيح والاختيار والتعيين فى مختلف الوظائف ، عدا وظائف مديرى المديريات التعليمية بالمحافظات ووكلائهم وما فى مستواها من وظائف التوجيه الفنى فتتولاها الادارة المركزية بديوان وزارة التربية والتعليم – وفقا للقرار الوزارى رقم ٥٠ لسنة ١٩٨٠ .

هذا وان طبيعة وظائف القيادة فى التعليم ومسئولياتها ، تقتضى ان ينظر الى من يكلف بالعمل القيادى ليس من خلال مؤهله الدراسى الذى بدأ به حياته الوظيفية كمدرس ، وهو بالضرورة لابد أن يكون مؤهلا تربويا ، وانما من خلال الدراسات المتخصصة الاخرى ومن الخبرات المتجددة التى اكتسبها أثناء الخدمة ، وكذلك من خلال المؤهلات الاضافية الأعلى التى تتصل بنوعية العمل القيادى الذى سيكلف به ، ذلك لأن مجرد المؤهل الدراسى ومدة الخدمة والخبرات المتراكمة لا تعتبر مسوغات كافية للترشيح ، ولكن يجب إضافة الدراسات المتعمقة ، وبرامج التدريب المتخصصة ، وشخصية المرشح ، وثقافته العامة ومدى وعيه بالتطورات السياسية والاجتماعية والتربوية المعاصرة ، ويكون ذلك شرطا أساسيا للترشيح لوظائف القيادة فى التعليم .

هذا بالاضافة الى ضرورة اجتياز برنامج متخصص فى هذه النوعية (إدارة مدرسة – إشراف فنى – إدارة تعليمية) له مواصفاته ، ويتضمن موضوعات معينة ويقوم الدارس من خلاله لقياس مدى استيعابه ، وقدرته على أداء العمل الجديد ، حتى يكون أهلا للقيام بمسئولية القيادة .

ثالثا : بعض التجارب السابقة فى إعداد القيادات التعليمية وتدريبها :

طوال النصف الأول من القرن العشرين ، اقتصر شغل معظم الوظائف الرئيسية فى قطاع التعليم العام والفنى ، على المصريين ، من الاساتذة العاملين فى المعاهد العالية والكليات الجامعية وبخاصة من أعضاء وهيئات التدريس بكليات الآداب والعلوم ، وكلية التربية – وكذلك على موظفى وزارة المعارف الذين سبق ايفادهم فى بعثات علمية الى الدول الغربية .

واستمر الأمر على هذا النحو ، حتى الخمسينات ، – ثم طرأت عوامل اجتماعية وسياسية كان من شأنها نضوب هذين المصدرين ، إذ بدأ رجال الجامعات يعزفون عن العمل فى وزارة التعليم لاختلاف الكادر المالى ولاعتبارات اخرى ، كما توقف ارسال البعثات العلمية الى الجامعات الغربية لأسباب اقتصادية وسياسية . وبعد انشاء وزارة مستقلة لشئون الجامعات والتعليم العالى فى عام ١٩٦١ ، وضم ادارة البعثات الى جهاز وزارة التعليم العالى ، انغلقت وزارة التربية والتعليم على نفسها ، واقتصرت الترقيات بها على العاملين فيها .

ولقد كان نتيجة لهذه التطورات ، أن فكرت وزارة التربية والتعليم فى وضع نظام داخلى خاص بها ، لإعداد القيادات التعليمية من بين موظفيها . واتخذت الوزارة أساليب موضوعية جديدة ، كان لها اثرها

الواضح فى إعداد جيل من القيادات التعليمية الصالحة ، وتتلخص هذه الأساليب فيما يلى :

١) ايفاد فريق من نظار المدارس الثانوية ، والموجهين ومراقبى التعليم فى بعثات علمية عملية ، الى الدول الغربية – لمدة عام أو عامين ، بقصد الدراسة العلمية فى العلوم التربوية وفى المواد الدراسية المتخصصة والحصول على شهادة أو دبلوم خاص ، أو درجة الماجستير .

٢) ايفاد بعثات صيفية خارجية تمتد من شهرين الى ثلاثة شهور – الى الدول الأجنبية للاطلاع على نظم التعليم وادارة المدارس فى تلك الدول ، مع حضور بعض البرامج التجديدية التى تنظمها الجامعات الأجنبية فى العطلة الصيفية – وكانت الوزارة توفد أعدادا كبيرة سنويا من بين المدرسين الأوائل ونظار المدارس ومفتشى اللغات الأجنبية فى هذه البعثات الصيفية .

٣) تنظيم بعثات داخلية بكلية التربية جامعة عين شمس ، مع التفرغ للدراسة لمدة عام دراسى كامل ، لمتابعة برنامج مكثف لتأهيل قيادات التعليم فى مجالات الادارة المدرسية – والإشراف الفنى – والإرشاد النفسى .

٤) وضع برنامج لمتابعة من يرقون الى الوظائف القيادية وتوجيههم لمدة عام دراسى وفى نهاية العام ، يتم تقويم شامل عن مدى صلاحية الموظف للتثبيت فى وظيفته الجديدة .

هكذا كانت تجرى عمليات اعداد القيادات التعليمية وتدريبهم ، ومتابعتهم وتقويمهم منذ أوائل الخمسينات وحتى نهاية الستينات – ولقد صدرت قرارات وزارية تحدد شروط اختيار اعضاء البعثات الداخلية والخارجية ، وتنص على ضرورة الحصول على مؤهل خاص فى الادارة التعليمية والتوجيه الفنى ، وعلى اجتياز برامج التدريب التى تعد لهذا الغرض كشرط أساسى للتعيين فى الوظائف القيادية . ثم توقفت هذه النظم منذ أوائل السبعينات .

ولعله من الخير أن يعاد النظر فى النظم الحالية – والعمل على تطويرها فى ضوء التجارب السابقة ، والارتفاع بها الى ما يواكب المسئوليات والأعباء الجديدة ، ووضع الضوابط والنظم الكفيلة بالنهوض بالادارة التعليمية ، الى مستوى يتكافأ مع خطورتها وأهميتها .

رابعا – دور كليات التربية فى إعداد القيادات التعليمية وتدريبها :

لقد ازداد عدد كليات التربية فى السبعينات زيادة كبيرة بحيث اصبحت توجد فى معظم محافظات الجمهورية . ومن بين مسئوليات هذه الكليات ، بحكم وظيفتها ، أن تسهم فى إعداد وتنمية القيادات التعليمية ، فهى قائمة على البحوث والدراسات اللازمة لتطوير جوانب العملية التعليمية فى التعليم العام . وتتضمن لوائح هذه الكليات انشاء دبلومات مهنية متخصصة ، من بينها دبلوم الادارة التربوية .

ولكن بعض كليات التربية فى المحافظات قد تعذر عليها تنظيم دراسات عليا فى الإدارة التعليمية . بسبب عدم توافر الاساتذة المتخصصين فى الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى بها وبسبب عدم وجود المكتبة التربوية التى تضم المراجع فى الإدارة العلمية الحديثة ، وفى نظم التعليم المقارن ، واقتصاديات التعليم وتمويله والفكر التربوى المعاصر ، وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة بالادارة التعليمية . وبسبب عدم توثيق الصلات بين هذه الكليات وبين ادارات التعليم فى المحافظات ، لتنظيم دراسات ومقررات سنوية ، للعاملين فى مرفق التعليم ، للحصول على دبلومات مهنية أو درجات علمية فى هذا التخصص وفروعه (ادارة مدرسية – توجيه فنى . ادارة تعليمية . الخ) .

ومن المفيد ، أن يتم الربط بين وزارة التعليم ، وكليات التربية لتنظيم البرامج التى تكفل صقل القيادات التربوية وتنميتها ، فى إطار سياسة ثابتة واضحة المعالم – وتنتهى بمنح دبلومات مهنية أو درجات علمية ، يكون لها أثرها فى إعداد القيادات التربوية بالمستوى المنشود ، ويكون لها اعتبارها فى اختيار أصلح القيادات . ولقد كان لوزارة التربية والتعليم تجربة سابقة فى الستينات ، مع كليات التربية بجامعة عين شمس ، لإعداد قيادات التعليم ، فى مجالات الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى ، والارشاد النفسى ، والتخطيط التربوى . الخ .

كما تستطيع كليات التربية بحكم رسالتها ، أن تقوم باصدار البحوث والدراسات الميدانية التى تعاون رؤساء الادارات ومديرى المعاهد والمدارس فى إدارة مرفق التعليم ومؤسساته . وأن تقوم كذلك بتنظيم برامج التدريب القصيرة ، وعقد المؤتمرات والحلقات الدراسية بالتعاون

مع الادارة التعليمية فى المحافظات ، لمدارسة مشكلات التعليم فى الميدان .

التوصيات

فى ضوء الأهمية المتزايدة لإعداد الكوادر القيادية فى الإدارة التعليمية وبعد دراسة الأوضاع القائمة فى اختيار القيادات فى التعليم قبل الجامعى ، وبرامج التدريب الحالية ، وأثرها فى تحسين الأداء . وبعد استعراض بعض التجارب السابقة فى هذا المجال فى مصر ، وبعض النظم المتبعة فى الخارج فى تاهيل قيادات التعليم ، والصعوبات التى تواجه قادة التعليم فى الميدان .

وأخذا فى الاعتبار بصفة خاصة باتجاه الدولة نحو تطوير التعليم وتحديثه ، لكى يستطيع مواكبة التطورات التربوية والتكنولوجية فى هذا العصر ، ولكى يحقق التعليم احتياجات التنمية الشاملة فى البلاد ، مع الأخذ بمبدأ التعليم الأساسى ، والتوسع فى التعليم الفنى وتخصصاته المختلفة ، وربط التعليم بالبيئة ، والتجديد الموصول فى المناهج .

وادراكا لأهمية التطورات الاجتماعية والسياسية التى يجتازها المجتمع المصرى ، والأخذ بنظام اللامركزية والحكم المحلى ، وما ترتب علي ذلك من انتقال المسئوليات التنفيذية للعملية التربوية الى المحافظات بمقتضى أحكام قانون الحكم المحلى .

فلكل هذه الاعتبارات وغيرها ، كان من الضرورى العمل على توفير الكفايات القادرة على استيعاب كل هذه المتغيرات ، والقادرة على مواجهة التطورات المستقبلة للنهوض بالادارة التعليمية على النحو المنشود .

ومن ثم فإن المجلس يوصى بما ياتى :

• اعتبار القيادات فى الإدارة التعليمية ، عنصرا رئيسيا فى منظومة التعليم ، ولابد من العمل على تطوير أساليب إعداد هذه القيادات وتنميتها وتدريبها بما يتفق مع السياسات الخاصة بتطوير بقية مكونات المنظومة التعليمية ، وفى ضوء المفاهيم الحديثة لعلم الادارة التعليمية ، الأمر الذى يتطلب وضع سياسة ثابتة ، ذات معالم محددة ، تضمن الفعالية والاستمرارية لهذا الإعداد والتدريب ومواصلة التنمية ، للقيادات فى قطاع التعليم قبل الجامعى .

• أن تترجم هذه السياسة الى خطط عملية واقعية ، تتضمن تحديد الخطوط العريضة لبرامج الإعداد والتاهيل والتدريب اللازمة ، والتنمية اثناء الخدمة ، وأساليب التقويم ، ومصادر التمويل ، والهيئات التى تسهم فى تنفيذ البرامج ، ومراحل التنفيذ ، مع ربط كل ذلك بتطور نظام التعليم ، واحتياجاته الحالية والمستقبلة .

• ان تتنوع البرامج بتنوع مستويات القيادة واحتياجاتها ، مع توجيه عناية خاصة لبرامج الإعداد والتأهيل الطويلة ، وبرامج التوجيه ، والبرامج التجديدية اثناء الخدمة.

• ولابد من أن ترتكز هذه السياسة الجديدة على الاركان والمقومات الاتية :

– دراسات علمية وعملية فى الادارة المدرسية ، والتوجيه الفنى التربوى للحصول على شهادة (دبلوم فى التربية – تخصص ادارة مدرسية أو توجيه فنى) تؤهل الحاصلين عليها لشغل وظائف ناظر مدرسة او موجه فنى .

– دراسات عليا فى إدارة التعليم وتخطيطه ، وفى التوجيه الفنى التربوى للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه فى هذا التخصص ، وأن تؤخذ هذه الدراسات فى الاعتبار عند الترشيح لشغل الوظائف القيادية العليا فى التعليم (موجه عام ، مدير مرحلة تعليمية ، مدير ادارة تعليمية) .

– برامج توجيهية تستهدف تعريف المرشحين للوظائف القيادية ، بطبيعة الوظيفة ، والمهام والمسئوليات المتصلة بها ، ومتطلبات تسييرها ، والصعوبات المحتمل مواجهتها وكيفية التصدى لها . فهى من ثم برامج توجه الى أهداف نوعية معينة ، لمن يقع عليهم الاختيار لشغل وظائف القيادة قبل تسلمهم العمل . وتمتد هذه البرامج الى فترة زمنية كافية لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

– وحرصا على تنمية القيادات العاملة فى الميدان ، تنظم لهم دورات تجديدية اثناء الخدمة ، وهدفها تزويد شاغلى الوظائف القيادية بمعلومات وخبرات متجددة ، عن أحدث التطورات التربوية والإدارية ، وإتاحة الفرصة لتبادل التجارب الناجحة ، ومناقشة المشكلات الميدانية ، ومواكبة الاتجاهات المعاصرة . وتمتد هذه البرامج الى فترة زمنية كافية لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

– ومن حيث المضمون بالنسبة لهذه الدراسات والبرامج ، ينبغى ان

تعالج (بدرجات متفاوتة من التعمق تختلف باختلاف مستواها وهدفها ومدتها) الموضوعات الآتية بصفة خاصة :

- تخطيط التعليم على المدى الطويل فى ضوء احتياجات المجتمع وامكاناته وتنميته .
- تمويل التعليم واقتصادياته .
- علاقة التعليم بالقوى العاملة .
- دراسات مقارنة فى نظم التعليم فى بعض الدول .
- قوانين التعليم ونظمه .
- استقراء احصائيات التعليم وتوقعاته .
- أساليب التقويم والمتابعة .
- المقومات العلمية والنفسية للإدارة السليمة .
- ترجمة الاهداف التربوية الى خطط اجرائية .
- أثر القدوة والعلاقات الانسانية فى الإدارة .
- الادارة المالية والشئون الادارية فى قطاع التعليم .

* ومن حيث وسائل تنفيذ خطط التاهيل والتدريب :

– وضع خطة لايفاد بعثات خارجية علمية وعملية لمدة عام ، تضم عددا من نظار المدارس ومديريها والموجهين ، لمتابعة الدراسات التى تنظمها بعض الجامعات فى الخارج فى هذا الشان .

– وضع خطة لبعثات داخلية تفرغية مع كليات التربية للحصول على الدبلومات والدرجات العلمية اللازمة للمرشحين من العاملين فى قطاع التعليم العام – مع التوسع فى هذا الأسلوب على مستوى كليات التربية بالمحافظات لكى تعم الفائدة مختلف أقاليم الجمهورية .

– وعلى المحافظات بصفة خاصة ان تقوم سنويا بايفاد عدد من خيرة العاملين بها فى هذه البعثات – الخارجية والداخلية – وأن يستمر أيفاد هذه البعثات سنويا بصورة منتظمة لتكوين فريق من القيادات المتطورة بصفة مستمرة فى كل محافظة .

– ويرتبط بما سبق ضرورة توفير الامكانات البشرية من الاساتذة المؤهلين ذوى الكفايات العالية المتخصصة لهذه الدراسات فى كليات التربية الاقليمية . وكذلك توفير الامكانات المادية اللازمة ، وبصفة خاصة المراجع الحديثة ، فى الشئون التربوية والشئون الادارية .

– التنسيق بين وزارة التعليم ، وكليات التربية ، والجهاز المركزى للتنظيم والإدارة ، وأكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، فى مجال تخطيط البرامج ، وتوفير المحاضرين لها ، وتنفيذها .

– دعم مراكز التدريب الرئيسية بوزارة التربية والتعليم بما يمكنها من القيام بدورها فى تنظيم دورات التدريب التوجيهى والتجديدى بصورة مجدية .

– التاكيد على دور كليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية فيما يتعلق باجراء البحوث والدراسات المتصلة بالإدارة التعليمية وتجريبها ، بما يوثق الصلة بين النظرية والممارسة العملية فى هذا المجال ، وإصدار النشرات والدوريات التى تعالج مشكلات التعليم . كما تقوم بالتعريف بالاتجاهات العصرية فى المجال التربوى ، وفى الإدارة العلمية الحديثة .

* الاهتمام فى برامج التدريب بأسلوب الورش الدراسى ، ومناقشة المشكلات الميدانية ، والممارسة العملية ، والتدريب الميدانى ، ودراسة الحالات التى يعرضها النظراء لتكون محورا للمناقشة والحوار . وما الى ذلك من أساليب ربط التدريب بالواقع من عدم الاقتصار على مجرد الفكر النظرى ، والقاء المحاضرات العامة – مع ضمان جدية العمل فى هذه البرامج – وتقويم الدارسين فى نهاية البرنامج تقويما موضوعيا يكشف عن مستوياتهم وكفاءتهم لتولى الوظائف الرئاسية .

* ومما يساعد على إنجاح برامج التدريب التوجيهية والتجديدية ، توفير المصادر المرجعية من أدلة ودراسات ، ومجموعات قوانين التعليم واللوائح والقرارات المنظمة للعمل ، وموازنات التعليم ، واللوائح المالية ، والاحصاءات السكانية والتعليمية ، وينبغى فى هذا الصدد :

– ان تتعاون وزارة التعليم مع كليات التربية ، ونقابة المعلمين ، وسائر الهيئات المعنية بالتدريب ، على توفير المادة المتجددة لهذه المصادر عن طريق اصدار البحوث والدراسات الميدانية ، والتقارير ، والتجارب ، وكذلك توفير نتائج اعمال المؤتمرات والاجتماعات المحلية ، والاقليمية ، والدولية فى شئون التربية والتعليم .

– استخدام الأجهزة الاليكترونية ، والتجهيزات فى جمع المعلومات والبيانات والاحصاءات وتوثيقها ، وتوزيعها ، وتبادلها ، واسترجاعها ، مع نشر الوعى بما يمكن ان تقدمه من إمكانات لتسهيل العمليات الإدارية

المختلفة ، وهنا يتسع المجال لنشاط مركز التوثيق بوزارة التربية والتعليم بوجه خاص .

– توفير كادر من خبراء التدريب فى مجالات التعليم والقادرين على العطاء والتنمية .

* تخصيص اعتمادات مالية فى ميزانية وزارة التربية والتعليم لتنفيذ هذه السياسة الجديدة وتوفير كل متطلباتها مما سبق الإشارة اليه .

* ونظرا لأهمية الدور الذى يقع على عاتق القائد التربوى (سواء فى الإدارة المدرسية أو التوجيه الفنى ، أو الادارة التعليمية على نطاق واسع) فهو القدوة لجميع العاملين فى المؤسسة التى يعمل بها ، وهو الموجه والمسئول عن تنشيط الجهاز وتطويره ، والنهوض باعبائه . وهو المثل الذى يحتذى به فى السلوك القويم وفى الانضباط وفى المعرفة والإلمام بكافة الشئون المتصلة بالإدارة التعليمية الناجحة ، وهو المسئول عن إعداد الصف الثانى من القيادات وتدريبهم . لهذه الاعتبارات وغيرها ينبغى ان يراعى فى ترشيح قيادات التعليم واختيارها ما يلى :

– اذا كان امتياز المرشح هو احد جوانب الاختيار والترشيح ، فإن هناك عنصرا هاما بالنسبة للوظائف القيادية يجب النظر اليه بعين الاعتبار ، وهو مدى ما حققه المرشح من آثار وجهود وانجازات فى العملية التعليمية ، ونتائج تجاربه وأبحاثه خلال مدة خدمته فى التعليم ، ونشاطه الذى يمكن ان يذكر كعامل أساسى فى ترجيح الترشيح – مع عدم الاحتكام فى الترشيح الى الأقدمية فى الخدمة ، أو الاسبقية فى التخرج أو الدرجة المالية ، أو كبر السن ، فهى عناصر لا يستغنى بها عن عناصر الامتياز والكفاءة .

– أن طبيعة القيادة فى التعليم ومسئولياته ، تقتضى أن ينظر الى من يكلف بالعمل القيادى ليس من خلال مؤهله الدراسى الذى بدأ به حياته الوظيفية كمدرس وإنما من خلال الدراسات المتخصصة الأخرى التى حصل عليها اثناء الخدمة ، والدورات التدريبية التى اجتازها ، والمؤهلات الاضافية الأعلى التى تتصل بنوعية العمل القيادى ، على أن يعتبر ذلك من الشروط الأساسية للترشيح .

– ان يجتاز كل مرشح ، لوظيفة قيادية ، مقابلة شخصية للتعرف على شخصيته ، والتأكد من لياقته وقدرته على مباشرة العمل القيادى ، مع وضع الضوابط التى تكفل موضوعية المقابلة وصلاحيتها .

* ان تكون الوظيفة السابقة مهيئة لتولى الوظيفة التالية بقدر الإمكان حتى يتحقق تكامل الخبرة واستمرارها لكل نوعية من نوعيات الوظائف القيادية .

* ضرورة مباشرة مهام الوظيفة التى تتم الترقية اليها وممارسة مسئولياتها الفعلية ، بحيث يكون تقويم المرشح فى ضوء الاداء الفعلى والممارسة العملية .

* ان تكون استمارات التقارير السنوية تفصيلية بحيث تتضمن تقريرا وصفيا يدعم الحكم الموضوعى ، مع تخصيص استمارة لكل نوعية من أنواع الوظائف القيادية تتلاءم عناصرها مع المواصفات الموضوعية للوظيفة .

* ضرورة توصيف الوظائف القيادية فى مختلف مستوياتها فى الإعلان عن الحاجة لشغلها ، لاختيار افضل العناصر التى تتوافر فيهم الشروط والمواصفات المطلوبة .

* اتاحة الفرصة لهذه القيادات لزيارة بعض الدول المتقدمة للاطلاع على نظم التعليم فى الخارج – ولاشك ان لذلك اثره الكبير فى تجديد عنصر الكفاءة لدى القيادات المحلية .

توصيات عامة :

* تأكيد دور « العلاقات الانسانية » فى ممارسة القيادات التعليمية والمدرسة لعملها واعتبار التوفيق والنجاح فى هذه الناحية مؤهلا للترقى فى سلم هذه الإدارة .

* دعم سلطات القيادات ومنحهم الصلاحيات الكافية التى تمكنهم من الاضطلاع بالمسئوليات فى نطاق كل وظيفة .

* ان يمنح المختارون للوظائف القيادية ، الدرجة المالية المناسبة لكل وظيفة فور مباشرتهم لها . وسيكون ذلك حافزا لهم ولغيرهم على مواصلة التجدد والنمو ، وتحمل اعباء هذه الوظيفة .

* توفير المناخ المناسب ، والامكانات المادية والبشرية الأساسية لتأدية الخدمة التعليمية بصورة مرضية ، بما يساعد القيادات على الانطلاق والنهوض بالادارة التعليمية .

* إعادة النظر فى النظم والتشريعات القائمة وتطويرها ، بما يكفل تيسير تنفيذ السياسة والنظم المقترحة .

سياسة القبول فى التعليم قبل الجامعى

إن سياسة القبول كتعبير مألوف يقصد بها الاختيار والتوجيه والتشعيب وتقرير نسب التوزيع لمختلف قنوات التعليم والتدريب تبعا للفروق الفردية بين التلاميذ ، من حيث القدرات والميول والاهتمامات ومقدار النمو التحصيلى فى الاتجاه المطلوب ، ضمانا للاستخدام الامثل المثمر وللممارسة الديمقراطية السليمة ، ولكى يتم ذلك على أحسن صورة لابد من توافر ركيزتين اساسيتين :

- ضوابط ومعايير صادقة ودقيقة للقياس والتقويم .
- اسلوب علمى لجمع البيانات عن احتياجات المجتمع وامكاناته .

الأسس الحاكمة لتخطيط السياسة المطلوبة :

التوفيق بين حق الفرد فى تعليم كامل متزن ، وحق المجتمع فى توفير احتياجاته من العمالة . ولتحقيق ذلك لابد من :

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند الاختيار والتوجيه .
- الأخذ بمبدأ وحدة تنمية الموارد البشرية وذلك بتخطيط نظام موحد يجمع بين التعليم والتدريب .
- التوفيق بين الكيف والكم فى مجال تنمية الموارد الانسانية .
- التطبيق السليم لمبادىء الديمقراطية فى التعليم والتدريب .
- تحقيق التوازن بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات المجتمع .
- تيسير التغير الاجتماعى المطلوب داخل المجتمع من أجل تحقيق التقبل والاستجابة .
- الأخذ بجدية التخطيط العلمى فى مجال بناء الانسان .
- التحرك بعمليات التخطيط من المستوى المركزى الى المستوى القطاعى والاقليمى .
- التسليم بحق الدولة فى القيادة والتوجيه كمبدأ ديمقراطى يستهدف تحقيق الخير للفرد والجماعة .

٢) ويستهدف كل ما سبق الاقتراب من الاستثمار الأمثل للبشر ، ولجهود الدولة وأموالها ، بقصد تحويل الشعب الى طاقات إنتاجية قادرة على دفع المجتمع الى الامام ، وتخفيف العبء عن كاهل وزارة التربية لتتمكن من تحمل مسئولياتها على الوجه الأكمل .

الوضع الراهن لسياسة القبول :

فيما يلى بعض الخطوط العريضة للسياسة الراهنة فى ضوء قانون التعليم الجديد رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ والقرارين الوزاريين : رقم ٣٥ لعام ١٩٨٢ و ٦٤ لعام ١٩٨٣ والممارسات الحالية فى الميدان :

أولا : بالنسبة لمرحلة الالزام (التعليم الاساسى) :

- يحكم القبول عند بدء هذه المرحلة ، العمر الزمنى المحدد بالسادسة مع التجاوز بالنقص سته أشهر فى حالة وجود اماكن فى حدود الكثافة المقررة للفصل (مادة ١٥) .
- يحول المعوقون لمدارس خاصة مع عدم توافر معايير الاختيار .
- يحكم القبول فى حلقة الالزام الثانية نتائج امتحان تقليدى يعقد فى نهاية الصف السادس ، دون تخطيط مسار للراسبين يضمن الاحتفاظ بهم حتى نهاية سن الالزام والسماح بالعمل .
- يحشد جميع تلاميذ هذه المرحلة داخل قناة تعليمية واحدة ، دون مراعاة للفروق الفردية .
- تنتهى مرحلة الالزام بامتحان تقليدى من دورين على مستوى المحافظة ويمنح الراسبون مصدقة .
- ضمانات الاستيعاب خلال مرحلة الالزام غير كافية أو ملزمة مما ساعد على التسرب وعدم الانتظام .

ثانيا : بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوى ودور المعلمين :

– يحكم القبول فى هذه المرحلة معيارا السن ومجموع درجات امتحان الاعدادية ، وتتم المفاضلة بمقتضى المعيارين .

– يحكم التشعيب داخل الثانوى العام ، الاختيار الحر ولكن بدون ضوابط ، وفى الثانوى الفنى درجات الاعدادية .

– أجاز القرار الوزارى ٣٥ لعام ١٩٨٢ الكثير من الاستثناءات بالنسبة لشرطى السن ومجموع درجات الامتحان .

– اجاز القانون اعادة الدراسة مرتين خلال المرحلة ثم التقدم من الخارج بعد ذلك واعادة القيد بعد النجاح ، كما اجاز اعادة القيد بعد الفصل بسبب التغيب ، وهذا تساهل لا مبرر له .

– يسمح بالتقدم لامتحان الثانوية العامة ودبلوم التعليم الثانوى الفنى اربع مرات .

– يعقد امتحان دبلوم الثانوى الفنى بنظاميه وكذلك دبلوم دور المعلمين من دورين فى كل عام .

– يحكم القبول والتوجيه لنوعيات التعليم الفنى وتخصصات كل نوع درجات امتحان الاعدادية .

– هناك مجاراة واضحة لضغوط الجماهير بالنسبة للقبول فى الثانوى العام وللإمكانات المتاحة بالنسبة للثانوى الفنى .

– أجاز القانون انشاء مدارس للتجريب وأخرى للمتفوقين على الرغم من عدم وجود معايير للاختيار .

– ترك القانون لوزير التعليم وضع ضوابط تطبيق سياسة القبول ، وكذلك تنظيم شعب التخصص فى الثانوى العام ، وطبيعة امتحان الثانوية العامة ، وتنظيم الدراسة وخططها ومناهجها ونظم امتحاناتها فى جميع مراحل التعليم وأنواعه . وذلك يعطى الامل فى مزيد من التطوير التنظيمى للعملية التعليمية .

– معايير القبول فى دور المعلمين لا تضمن وصول النوعية المناسبة لبناء الجيل .

ثالثا : بالنسبة لجميع المراحل :

– أقر القانون حق المجانية لجميع المواطنين فى مدارس الدولة دون ان يضع الضوابط لهذا الحق كشرط اساسى للمواطنة والنظام الديموقراطى الذى يقوم على تلازم الحق والواجب .

– اجاز القانون للمحافظين زيادة الحد الاقصى لعدد تلاميذ الفصل بمقدار ١٠٪ من العدد المقرر للفصل مما أدى الى تكدس التلاميذ فى الفصول .

رابعا : بالنسبة للتعليم الخاص بمصروفات :

– يحكم القبول فى هذا النوع من التعليم معيار السن وقدرة أولياء الأمور على دفع المصروفات والرسوم .

خامسا : بالنسبة لقطاع التدريب :

– تحركت معظم الوزارات وبعض المؤسسات فى اتجاه توفير خدمات تدريبية وتعليمية ، وأمكن لمصلحة الكفاية الانتاجية اعداد اختبارات قدرات مع تطبيقها .

– اهتمت خطة التنمية الخمسية بتخصيص الاستثمارات اللازمة للتدريب ، مع توفير الاعتمادات اللازمة .

– تخطى قانون التعليم الجديد هذا القطاع رغم اهميته القصوى كشريك فى بناء البشر وتخفيف الضغوط على المدارس والفصول خلال مرحلة التعليم الثانوى .

– كما أغفل القانون تخطيط مسارات تعليمية وتدريبية للراسبين والمتسربين والمتعسرين وغير المقبولين .

النتائج المترتبة على الوضع الراهن : ويمكن ايجازها فيما يلى :

– لا تزال نسب الاستيعاب على مستوى مرحلة الالزام قاصرة عن حد الكفاية ، وهى تصل الى أدناها فى بعض محافظات الصعيد بالنسبة للبنات ، مما يعرقل الاصلاح « كما أن منابع الامية بالتبعية ما تزال مفتوحة لم تسد » .

– والامية فى تقدير طائفة من المتخصصين تبلغ ٦٣,٨ ٪ على مستوى الحلقة الاولى ، و٤٦,٣ ٪ على مستوى الحلقة الثانية ، و٥٧ ٪ على مستوى مرحلة الالزام فى جملتها .

– ارتفاع نسب الفاقد فى الثروة البشرية بصورة خطيرة ، اذ بلغ الفاقد فى تقدير طائفة من المتخصصين ٣٦,٢ ٪ فى الحلقة الاولى من الالزام ، و ٥٣,٧ ٪ من الحلقة الثانية ، و ٦٠٪ فى الثانوى العام ، مع

وجود بطالة مقنعة فى الثانوى الفنى مما اضطر المجلس الاعلى للقوى البشرية فى ١٠ / ١ / ١٩٨٤ الى اتخاذ قرارات علاجية تستحق الدراسة الموسعة .

– اختلال التوازن فى هيكل العمالة والتوظف مما أدى الى اختناقات وأزمات وبطالة مقنعة وسافرة ، حيث جاءت معدلات الزيادة السنوية فى القطاعات السلعية ٢,٢ ٪ وفى القطاعات الانتاجية ٢,٨٪ ، بينما وصلت الى ٨ ٪ فى قطاعات الخدمات الحكومية والاجتماعية وانخفضت فى قطاع الزراعة الى ٠,٨ ٪ وفى قطاع الصناعات التحويلية الى ٣,٩ ٪ ، وفى النقل والمواصلات الى ٠,١ ٪ ، بينما ارتفعت فى الخدمات الحكومية الى ١٠,٦ ٪ ، وذلك فى الفترة السابقة لخطة التنمية الخمسية الحالية .

– اختلال التوازن بين النمو السكانى والنمو الاقتصادى مما عرض البلاد لمشكلة السكان التى تعانى منها .

– التضحية بالكيف التعليمى فى سبيل ملاحقة الكم مما أدى الى ازدحام المدارس والفصول والتضحية باليوم المدرسى الكامل .

– التعرض للخروج عن المسار الصحيح فى مجال الممارسات الديمقراطية داخل قطاع التعليم (مثل التجاوز عن قواعد القبول والتساهل فى تقويم بعض الامتحانات ...الخ) .

– الافتقار الى الوحدة والشمول والمرونة فى قطاع تنمية الموارد البشرية والبعد عن التخطيط العلمى وتطبيق تكنولوجيا التعليم فى صورها الصحيحة .

– اختلال نسب التوزيع والتوجيه عقب مرحلة الالزام لضغط الجماهير وغياب المعايير الدقيقة (ارتفاع النسبة المخصصة للتعليم الثانوى العام إلى ٣٦,١ ٪ مع استمرار قبول اعداد كبيرة واقامة المدارس الثانوية وانخفاض النسبة المخصصة للتعليم الصناعى (٢٨,٣٪) والزراعى ، ومراكز التدريب (٦ ٪) ، وتوجيه الزيادات الموضوعة للتعليم الفنى الى مدارس التعليم التجارى .

– عدم التوفيق حتى الآن فى إعداد معلم مرحلة الالزام بالمستوى العلمى الذى ننادى به ، وفى اختيار التلاميذ الصالحين للاضطلاع بهذه المهمة الخاصة ، وان الامر ليحتاج الى علاج حاسم ، فى ضوء ما سبق ان اوصى به المجلس القومى للتعليم فى هذا الشأن .

– حرمان اصحاب القدرات اللغوية العالية من تلاميذ مدارس الدولة من الحصول على حقهم فى تعلم اللغات الاجنبية داخل مدارس اللغات ، اذا كانت ظروفهم الاقتصادية لا تسمح بذلك .

– انخفاض المستوى العلمى والفنى لطلاب التعليم الثانوى نتيجة الافتقار الى ضوابط الاختيار والتوجيه عند التشعيب ، والقبول ، ونظم الاعادة ، والامتحانات ، والاستثناءات ، وضغط الجماهير ، وتكدس التلاميذ ، وغياب اليوم المدرسى الكامل .

متطلبات تطبيق سياسة رشيدة للقبول :

ويستلزم تقرير سياسة رشيدة للقبول توفر ما يأتى :

× اعداد ضوابط ومعايير علمية دقيقة وصادقة يتم بمقتضاها القبول والاختيار والتوجيه .

× التعرف على احتياجات المجتمع ومشروعاته التنموية باسلوب علمى سليم فى الداخل والخارج .

× تخطيط نظام شامل يحكم تنمية الموارد البشرية ويربط التعليم بالتدريب ويسمح بالتحرك الافقى والرأسى .

× تقرير شبكة متعددة القنوات والمسارات التعليمية والتدريبية لمقابلة الفروق الفردية واحتياجات المجتمع .

× تصحيح نسب التوزيع بعد نهاية مرحلة الالزام بما يتفق مع التركيب النفسى للبشر واحتياجات المجتمع .

× إدخال صور وممارسات تعليمية جديدة تعالج عجز طاقاتنا وعيوب تعليمنا .

× اصدار التشريعات وتقرير المحفزات وتغيير نظم التعيين والاجور لتحقيق التغيير الاجتماعى فى الاتجاه المطلوب .

× تقرير سياسة أو استراتيجية قومية للتدريب تلتزم بها جميع الوزارات للارتفاع بمستوى الخدمة ومضاعفة حجمها والنهوض بامكاناتها حتى تخفف العبء عن كاهل وزارة التربية .

× اتساع المجال فى قوانين التعليم لممارسة التخطيط الاقليمى بالنسبة لسياسات القبول حتى تصبح كل محافظة قادرة على النهوض بأحوالها مجاراة للأسلوب الديمقراطى واتجاهات خطة التنمية الخمسية.

– الوصول الى رأى سليم بالنسبة لإعداد معلم مرحلة الالزام وكذلك العناصر التى توجه لتحمل مسئولية بناء الجيل .

ومما يطمئن الدارس ان التغير الاجتماعى المطلوب وهو اقوى عقبة فى طريق التطوير قد حدث فى مصر بمعدل أسرع مما كان مفترضا ، وبخاصة فى قطاعات الانشطة الحرة ومشروعات التنمية للقطاع الخاص ومؤسسات الانفتاح ، فلأول مرة يفضل الشباب العمل بعيدا عن الوظائف الحكومية ، بل ويتركون وظائفهم الحكومية وفى مؤسسات القطاع العام للعمل فى مؤسسات القطاع الخاص ، ولأول مرة يطرق الشباب ابواب العمل اليدوى بعد حصولهم على المؤهلات الجامعية .

كذلك كان من حسن الحظ ان جاء قانون التعليم الجديد يفسح المجال لتقرير السياسات ونظم القبول والتقويم والتشعيب للوزير والمجلس الاعلى للتعليم ، الامر الذى يؤكد ان الظروف موائمة فى الوقت الحاضر لتقرير سياسة رشيدة للقبول ، تصحح الاوضاع ، وترتفع بمستوى الكيف التعليمى .

السياسة الجديدة المقترحة للقبول

وفى ضوء ما سبق يمكن طرح التصور الآتى لسياسة قبول مناسبة وليس من شك فى ان التطوير أو التحديث فى عالم بناء الانسان ليس بالامر السهل او الهين ، وأن القوانين والقرارات والاعتمادات لا تكفى وحدها فى هذا المجال ، اذ لابد من وضع سياسات وضوابط تساعد على التدرج والتحول من وضع الى وضع وهذا ما قصدناه من اقتراح سياستين احداهما قريبة الأجل والاخرى بعيدة المدى .

أولا : سياسة قريبة الاجل :

تجارى القوانين والقرارات والامكانات الراهنة كخطوة اولى ومرحلة انتقال :

× يحسب الاستيعاب على مستوى جميع صفوف الحلقة الاولى من الالزام ، كخطوة أولى ، وذلك تطبيقا لنص القانون والدستور ، مع ايجاد حل لجميع المعوقات وتوجيه رعاية لتعليم البنات ولبعض المحافظات التى ينخفض فيها الاستيعاب .

× تطور أنظمة التقويم الراهنة ، وتضبط عناصرها ونظام تقدير الدرجات ، ويطبق نظام البطاقة المدرسية بعد تطويرها .

× يمكن تقرير قناتين بعد انتهاء الحلقة الاولى من الالزام (بداية الصف السابع) بخطط ومناهج مختلفة تراعى الفروق الفردية ، مع توفير عنصر التحرك بينها خلال صفوف الحلقة الثانية .

× يعد مسار حرفى تدريبى للراسبين فى امتحان نهاية الحلقة الاولى ، والمتعثرين وحاملى المصدقة ، وليكن ذلك داخل المصانع والمؤسسات على نسق ما كان مطبقا فى التعليم قبل ذلك ، مع توافر المرونة الكاملة .

× الهبوط بنصيب المقبولين فى التعليم الثانوى العام من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، وكذلك الحال بالنسبة للثانوى التجارى ، والارتفاع بنصيب الثانوى الصناعى والزراعى بالقدر الذى تسمح به الامكانات وصور التعليم التى يمكن تبنيها .

× الارتفاع بنصيب التدريب من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، مع اتساع المجال امام الوزارات والمؤسسات للمشاركة فى تحمل مسئولية بناء الجيل واعداد ما يلزمها من العمالة ، وتجريب ممارسات جديدة فى التطبيق والتدريب الذى يناسب كلا منها .

× اعادة تقرير تطبيق اختبارات القدرات والافادة من نتائجها بالنسبة للتشعيب فى مجال التعليم الفنى .

× الافادة من تطبيق اختبارات القدرات التى أعدتها مصلحة الكفاية الانتاجية فى مختلف مجالات الاختبار لمراكز التدريب بالنسبة للوزارات الاخرى ، مع التوسع فى عددها ، ودخول مرحلة جديدة من التوجيه المهنى .

× تخطيط نظام كامل موحد لتنمية الموارد البشرية ، يوحد بين التعليم والتدريب ، وينسق العلاقة بينهما .

× تحديد نسبة من ذوى القدرات اللغوية العالية فى مدارس الدولة للقبول بمكافآت فى مدارس اللغات الخاصة .

ثانيا : سياسة بعيدة المدى :

ويمكن تطبيقها بعد إعداد الضوابط والمعايير والدراسة العلمية الشاملة لاحتياجات المجتمع .

× يطبق نظام الاختبارات المقننة للقدرات والميول والتحصيل للاستعانة بنتائجها فى المجالات الآتية :

- عند بداية القبول فى مرحلة الالزام لمعرفة المعوقين وأصحاب الذكاء المنخفض لتخصيص رعاية خاصة لهم .
- عند نهاية الصف الرابع من الحلقة الأولى للالزام لتشعيب التلاميذ الى قناتين مع تحقيق المرونة بينهما .
- عند بداية الصف السادس من الحلقة الاولى للالزام ونهايته لتوجيه المتعثرين الى مسار حرفى داخل المصانع .
- عند بداية الصف التاسع ونهايته أى انتهاء مرحلة الالزام لتشعيب التلاميذ الى انواع التعليم الثانوى .
- عند بدء توزيع الطلاب على انواع التعليم الفنى ومراكز التدريب لتوجيههم بحسب قدراتهم واستعداداتهم .
- عند بدء التشعيب داخل الثانوى العام بعد الصف الاول لتوجيههم بحسب قدراتهم واستعداداتهم .

× يستمر خفض النسب المخصصة للتعليم الثانوى العام والثانوى التجارى ورفع النسب المخصصة للثانوى الصناعى والزراعى وقطاع التدريب بمقتضى الدراسات الشاملة لاحتياجات المجتمع والتعليم الجامعى وطاقات التعليم والتدريب التى أمكن توفيرها ، وصور التعليم الجديدة التى امكن تطبيقها .

× الارتفاع بطبيعة العينة التى توجه لدور المعلمين بعد مرحلة الالزام وبعد الوصول الى رأى حاسم بالنسبة لإعداد المعلم وتقرير المحفزات التى تضمن الاقبال على المهنة .

× اعتبار نهاية الالزام مرحلة التشعيب الحاكمة فى مسارات التعليم الرئيسية منعا للفاقد الكبير فى التعليم الثانوى العام .

× اقامة معاهد عليا للتكنولوجيا تستقبل طلابها من مخرجات الثانوى الفنى ومراكز التدريب والمدارس المنهجية النوعية ، على غرار معهد الكفاية الانتاجية الذى أقيم فى الزقازيق كنواة لحاجة تكنولوجية تساعد على التغير الاجتماعى واقبال الطلاب على التعليم العملى ، وتخفف وطأة الاندفاع نحو الثانوى العام والجامعة .

التوصيات

يحتاج الامر الى تحرك سريع موجه من جانب جميع الوزارات والاجهزة ، والى اصدار التشريعات وتقرير المحفزات ، ورصد الاعتمادات وتبنى صور جديدة من التعليم وهيكل جديد للاجور . وذلك كله كالآتي :

أولا : توصيات تخص وزارة التربية والتعليم (مستوى قريب ومستوى بعيد) :

* التوسع فى التعليم الابتدائى ، وتعميم مدارسه وبخاصة فى الريف ، وتاكيد الجانب البيئى فيه بما يسمح بالالتحاق الكامل ، واستمرار الانتظام فيه ضمانا للقضاء على الامية بصورها المختلفة وذلك كمرحلة أولى .

* تخطيط مسارات تعليمية تدريبية للمتعثرين والراسبين فى نهايتى الحلقتين : الاولى والثانية من الالزام تسمح باعدادهم للحياة ، تفاديا للأمية الانتكاسية والوظيفية .

* تطوير وسائل التقويم المطبقة حاليا مع ضبطها ووضع الضمانات التى ترتفع بدقتها وصدقها ، وخاصة فى امتحانى الابتدائيـة والاعدادية .

* العودة الى استخدام البطاقة المدرسية بعد تطويرها فى ضوء بنية التعليم الأساسى ، وكذلك اختبارات القدرات التى كانت مطبقة فى الماضى فى التعليم الفنى .

* الهبوط بنصيب الثانوى العام والثانوى التجارى من الحاصلين على الاعدادية والارتفاع بنصيب الثانوى الصناعى والثانوى الزراعى ومراكز التدريب ، بما تسمح به الامكانات التى يمكن تدبيرها ، وصور التعليم التى يمكن تبنيها .

* سرعة العمل مع المجلس الأعلى للقوى البشرية على وضع نظام موحد لتنمية الموارد البشرية ، يربط التعليم بالتدريب وينسق بينهما تمشيا مع اتجاهات الخطة الخمسية للتنمية .

* يحسب الاستيعاب على مستوى صفوف الحلقة الأولى من الالزام ، حتى يتضح للمسئولين مدى فداحة الفاقد من الثروة البشرية ، فنتدبر الامر فى ضوء الضوابط المقترحة فى الدراسة مع مراجعة ضمانات الالتحاق والانتظام .

* تشجيع المحافظات على تخطيط سياسة للقبول داخل المحافظة بمقتضى الاسس السابق عرضها . وذلك بقصد تحقيق الاكتفاء الذاتى ، وهذا يستلزم تعديل المادة (١١) من قانون التعليم الجديد .

* الارتفاع بامكانات العينة التى تختار لدور المعلمين والمعلمات

بالمحفزات اللازمة أو بتقرير نظام جديد تماما لاعداد المعلم ، يكون بمقتضاه معلمو المرحلة الاساسية والثانوية من خريجى كليات التربية الجامعية .

ثانيا : توصيات تخص كليات التربية والمركز القومى للبحوث :

- بلورة فكر تربوى واضح يحكم جميع السياسات والوسائل التعليمية ، ويوجه الرأى بالنسبة للقضايا الرئيسية .
- اعداد الضوابط والمعايير العلمية الصادقة فى مجالات القدرات والميول والاتجاهات والنمو التحصيلى .

ثالثا : توصيات تخص المجلس الاعلى لتنمية القوى البشرية بالتعاون مع الاجهزة المعنية :

- تخطيط نظام موحد لتنمية الموارد البشرية يربط التعليم بالتدريب وينسق العلاقة بينهما .
- اصدار التشريعات وتقرير المحفزات وتخطيط سياسة جديدة للأجور تسمح بالتقبل والاستجابة .
- انشاء صندوق قومى للتدريب مع تحديد مصادر تمويله والاشراف على انفاق حصيلته .
- البدء فى تخطيط سياسة رشيدة للقبول ، تحكم الاختيار والتوجيه ونسب القبول .

رابعا : توصيات تخص الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء :

- اجراء الدراسات وجمع البيانات وتدقيق الاحصاءات فى مجالات العمل ، وطاقات التعليم والتدريب .

خامسا : توصيات تخص وزارة الهجرة بالتعاون مع وزارة الخارجية ووزارة القوى العاملة :

- تخطيط سياسة قومية لتنظيم هجرة الفنيين والعمال بقصد تحقيق الاستقرار .
- التوسع فى اقامة مكاتب الملحقين العماليين فى الخارج لجمع البيانات من سوق العمل ورعاية المصريين .

سادسا : توصيات تخص الحكم المحلى (مستوى قريب) :

- تشجيع المحليات على تخطيط سياسة قبول لكل محافظة بقصد تحقيق الاكتفاء الذاتى مجاراة لخطة التنمية الخمسية .
- تقرير الاعتمادات والحوافز التى تساعد على تقبل التطوير والاستجابة له .
- دعم الامكانات المحلية للتعليم والتدريب ، والعمل على تبنى صور جديدة تناسب البيئات المحلية .

سابعا : توصيات تخص جميع الوزارات :

- تقرير الميزانيات والاعتمادات الكافية لمضاعفة عدد المدارس النوعية ومراكز التدريب التابعه لها .
- الالتزام بنظام عام وسياسة مقررة للقبول ومستوى التعليم والتدريب والتقويم والاجور .
- استخدام الاعتمادات المقررة لكل وزارة فى الخطة الخمسية للتوسع فى مجال التدريب . مع الافادة من المنح والمعونات المالية والعينية التى تقدمها الهيئات العالمية أو الدولية .

سياسة إعداد معلم التعليم الأساسى

الدراسات السابقة للمجلس والمتعلقة بهذا الموضوع :

سبق للمجلس ان درس عام ١٩٧٦ موضوع التعليم الاساسى من حيث مفهومه والأسس التى يقوم عليها ، وخطته الدراسية ، ومناهجه ،

والأنشطة المختلفة المتصلة به داخل المدرسة وخارجها ، وطرق التدريس والتقويم .

واصدر المجلس عام ١٩٧٨ عددا من التوصيات التى ترسم سياسة الاخذ بهذا الاسلوب فى التعليم ، وتوضح كيفية تطبيقه خلال فترة الالزام .

كما سبق للمجلس ان درس أيضا عام ١٩٧٩ موضوع إعداد معلم المدرسة الابتدائية فى ضوء التطورات التى مر بها إعداد معلم المرحلة الاولى منذ صدور دستور ١٩٢٣ حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ، وما تم خلال هذه الفترة من توحيد المرحلة الأولى لجميع المواطنين ، ثم ما أعقب ذلك من محاولات لرفع مستوى اعداد معلم المرحلة الاولى علميا ومهنيا ، بحيث لا يقل هذا المستوى عما كان عليه معلم المدرسة الابتدائية القديمة قبل توحيدها مع المدرسة الالزامية .

وقد شملت هذه الدراسة ، والتوصيات التى أصدرها المجلس بشأنها ، عددا من الموضوعات التى ترسم سياسة إعداد المعلم لهذه المرحلة التعليمية الهامة مثل : المستوى الدراسى الذى يبدأ عنده هذا الإعداد ، والمعاهد أو الكليات التى يتم فيها ، وبرامجه ، ومدته ، ومحتواه ، والمهارات العملية والسلوكية المرتبطة به ، لتحقيق أهداف التعليم الأساسى وفلسفته ، وغير ذلك من التفصيلات الأخرى مثل أسلوب الدراسة واسلوب الحياة فى معاهد إعداد المعلم ، وكيفية الانتقال من الوضع القائم الى الوضع المستهدف .

التطورات الجديدة فى التعليم وفى إعداد المعلم :

وقد صاحب هذه الدراسات التى قام بها المجلس القومى للتعليم دراسات مكثفة أخرى قامت بها وزارة التربية والتعليم فى مشروع تطوير التعليم وتحديثه فى مصر : سياسته ، وخططه ، وبرامج تحقيقه . شاركت فيها الهيئات المختلفة من علمية وسياسية ، ونقابية وغيرها ، وخرجت الوزارة من هذه الدراسات باصدار قانون التعليم الجديد رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ متضمنا فيما يتعلق بالتعليم الاساسى واعداد المعلم ، المبادىء الهامة الآتية :

– مد فترة الالزام فى التعليم الى تسع سنوات تشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين ، واعتبار هذه المرحلة الالزامية مرحلة تعليم أساسى فى ظل فلسفة جديدة تجمع بين التعليم الذى يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ، وبين العمل المنتج بحيث تكون البيئة الخارجية وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى من المصادر الرئيسية للمعرفة والدرس والعمل والنشاط فى معظم مواد الدراسة .

– تنظيم الدراسة فى التعليم الأساسى بحيث تحقق التكامل ، فى المقررات والخطط والمناهج ، بين النواحى النظرية والعملية ، وجعل التعليم وظيفيا بحيث يرتبط بالعمل المنتج والنشاط البيئى وحياة الناشئين .

– الأخذ بمبدأ إعداد معلم الصفوف الاولى لمرحلة التعليم الالزامى إعدادا عاليا وتأهيله تأهيلا تربويا عاليا والى أن يتوفر لوزارة التربية والتعليم العدد الكافى من هؤلاء المعلمين ، يشكل مجلس فى كل محافظة للاشراف على دور المعلمين والمعلمات بها ، لربط هذه الدور عضويا بكليات التربية (الجامعية) والتخطيط لسياسة القبول والإعداد بها واعتبارها مراكز للدراسات والتجريب التربوى فى مجال التعليم الاساسى بالتعاون مع كليات التربية .

وقد صاحب أيضا هذه التطورات دراسات أخرى قام بها المجلس الاعلى للجامعات عن طريق لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم ، انتهت بأن أقر المجلس الاعلى مبدأين اساسيين فى اعداد معلم الصفوف الأولى فى التعليم الاساسى (المدرسة الابتدائية) وهما :

× انشاء شعبة جديدة بكليات التربية بالجامعات لاعداد معلم التعليم الاساسى (الحلقة الاولى) ويقبل طلاب هذه الشعبة بكليات التربية من حملة الثانوية العامة ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات وفق خطة الدراسة التى أقرها المجلس الأعلى للجامعات .

وقد انشئت هذه الشعبة بالفعل فى بعض كليات التربية والتحق بها عدد من الطلاب ، ويمكن القول فى ضوء ما ورد فى القانون ٣٩ لسنة ١٩٨١ انه بقدر التوسع فى القبول بهذه الشعبة يكون الانكماش فى القبول بدور المعلمين والمعلمات بنظامها الحالى .

كما تجدر الاشارة هنا الى أن المجلس الاعلى للجامعات قد وافق على انشاء شعبة بكليات التربية للتخصص فى دراسات الطفولة واعداد معلمات لدور الحضانة . وقد بدأت الدراسة فعلا فى هذه الشعبة فى

بعض كليات التربية ، وتقبل طالباتها من حملة الشهادة الثانوية العامة ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات أيضا .

× وافق المجلس الأعلى للجامعات أيضا على ان تقوم كليات التربية بالجامعات بتأهيل المعلمين والنظار بالمدارس الابتدائية من حملة دبلوم معاهد المعلمين نظام الخمس السنوات لرفع مستواهم علميا ومهنيا فى مجال التعليم الاساسى ، ومنحهم شهادة (درجة) فى التربية (التعليم الاساسى) تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات من كليات التربية ، ومدة الدراسة للحصول على هذه الدرجة أربع سنوات للمعلمين فى الخدمة .

وبعد هذا العرض لأهم التطورات والاتجاهات الجديدة فى التعليم الاساسى وإعداد المعلم لهذا التعليم ، يتضح أن هذه الاتجاهات ، والمبادىء التى تقوم عليها ، قد بدأ تطبيقها فعلا فى بعض الجامعات المصرية ، وفى بعض كليات التربية التى يقوم أساتذتها بإعداد المعلمين .

غير أنه عند تطبيق الاتجاهات الجديدة فى إعداد معلم التعليم الأساسى ، بدأت بعض المشكلات والتساؤلات فى الظهور بسبب الظروف التى استجدت ، والتطورات التى حدثت فى التعليم . وهذه المشكلات تحتاج الى حلول حاسمة تتفق عليها جميع الأطراف المعنية فى ضوء اسس واضحة ، فالجامعات هى التى تعد المعلم ، وتقدم إنتاجها من المعلمين المؤهلين الى وزارة التعليم . وما لم يكن هذا الانتاج مقبولا من الوزارة فسيكون من الصعب أن تستقيم الأمور .

وسوف نعرض فيما يلى بعض هذه المشكلات الملحة التى تحتاج الى إجابات مدروسة حتى يستقيم التطبيق والتنفيذ . ولكن يحسن ان نوضح أنه عندما كان التعليم الالزامى مقتصرا على المدرسة الابتدائية وحدها ، كان التعليم فى المدرسة الاعدادية اكثر اتصالا بالتعليم فى المدرسة الثانوية العامة ، ولذلك كان معلم المدرسة الابتدائية يعد فى دور المعلمين ، فى حين أن كليات التربية كانت تعد المعلمين فى مختلف التخصصات للتعليم فى المدارس الاعدادية والثانوية . كما ان التنظيم الادارى فى وزارة التربية والتعليم كان يضم التعليم الاعدادى والثانوى العام تحت قيادة واحدة هى وكالة الوزارة للتعليم الاعدادى والثانوى .

وبعد صدور قانون التعليم الجديد اصبح التعليم فى المدرسة الاعدادية أكثر اتصالا بالتعليم فى المدرسة الابتدائية . وقد تبع ذلك أيضا تعديل فى التنظيم الادارى بوزارة التربية حيث أصبح هناك وكيل وزارة للتعليم الاساسى (الابتدائى والاعدادى معا) ووكيل وزارة للتعليم الثانوى العام .

الاسئلة المطلوب الاجابة عليها (تحديد المشكلة) :

فى ضوء العرض السابق للأوضاع والتطورات التى استحدثت فى التعليم يتضح ان سياسة اعداد المعلم – وبصفة خاصة معلم التعليم الأساسى لكل من المدرستين الابتدائية والاعدادية – أصبحت تستلزم إعادة النظر ، ومع تسليمنا بأن النظرة الى إعداد معلم التعليم الاساسى يجب ان تكون شاملة ومتكاملة ، الا أن هذا التقرير سوف ينصب على نوعية الإعداد المطلوب ، من حيث مناقشة المدى العمرى للتلاميذ الذين يعد المعلم لتعليمهم – وكذلك المدى التخصصى الذى يعد المعلم لممارسته ، مع التسليم بانه عند وضع الخطط التفصيلية فى هذا الشأن ، يجب عدم اغفال الجوانب الأخرى ، أو اغفال واقع ظروفنا وخبراتنا السابقة .

وبذلك يمكن أن نحدد المشكلة المطلوب الاجابة عليها فى الأسئلة والبدائل الآتية :

– هل يستمر الوضع القائم على ما هو عليه ؟ اى معلم (أو معلمة) لما قبل المدرسة الابتدائية ومعلم (أو معلمة) للمدرسة الابتدائية ومعلم للمدرستين الاعدادية والثانوية مع بقاء التشعيب القائم حاليا ؟

– هل يعد معلم (او معلمة) لروضة الاطفال والصفوف الأربعة الاولى فى المدرسة الابتدائية (معلم صف) ومعلم للصفوف من الخامس الابتدائى الى نهاية المرحلة الالزامية (معلم مادة) ومعلم للتعليم الثانوى ...الخ ؟

– هل تعد معلمة لرياض الاطفال ومعلم او معلمة للمدرسة الابتدائية (تعليم اساسى) ومعلم أو معلمة ، للمدرسة الاعدادية (تعليم اساسى) ومعلم للمدرسة الثانوية العامة ؟

– هل هناك بدائل أو تعديلات فى المراحل العمرية ؟

– ما هى انواع التخصصات التى يعد المعلم لتدريسها فى التعليم الأساسى فى ضوء الاجابة على الأسئلة السابقة ، وفى ضوء التشعيب

الحالى فى اعداد معلمى المدرسة الابتدائية (بدور المعلمين وبعض كليات التربية) ومعلمى المدرسة الاعدادية ؟

– من الذى يقوم بتدريس المجالات العملية فى التعليم الاساسى التى تبدأ من الصف الخامس حتى نهاية المرحلة الالزامية (الصف التاسع) ؟ هل يقوم بتدريسها معلمون متخصصون فى الاقتصاد المنزلى أو التعليم الزراعى أو الصناعى أو التجارى ، ام يقوم بها المعلمون الذين يقومون بتدريس المواد المختلفة ؟

ان الاجابة عن هذه الاسئلة يجب أن يشارك فيها ممثلو وزارة التربية والتعليم وكذلك ممثلو الجامعات وكليات التربية ، مع أعضاء المجلس القومى للتعليم ، اذ سوف يترتب على الاجابة الكثير من الاجراءات التنفيذية ، مثل التنظيم الادارى والتوجيه الفنى بالوزارة ، وكذلك نظام التشعيب بكليات التربية ، وايضا تنظيم الدراسة الخاصة بتأهيل المعلمين والنظار بالمدارس الابتدائية (الحاليين فى الخدمة) ...الخ .

مسلمات الدراسة :

قبل ان تبدأ مناقشة هذه البدائل لاختيار أفضلها أو انسبها لظروفنا يجدر أن نورد هنا عددا من المسلمات التى تستند اليها هذه الدراسة ، مما قد يساعد على تحديد مسار التفكير فى هذه المشكلة بقدر الامكان ، ومن أهم هذه المسلمات ما يأتى :

– ان مهنة التعليم هى إحدى المهن الرفيعة التى يجب العمل على الارتقاء بها باستمرار ، نظرا للدور الخطير الذى تقوم به فى المجتمع ، كما أنها المهنة الأم التى تضع الاساس لتكوين الافراد فى جميع المهن الأخرى .

– ان الإعداد لهذه المهنة يجب أن يكون على المستوى الجامعى ، وتحت مظلة واحدة ، شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى .

– ان النظرة الى التعليم يجب ان تكون بحيث لا يكون هناك تفضيل لمرحلة تعليمية على مرحلة تعليمية اخرى ، كما انه لا يوجد تخصص فى مادة دراسية او مجال تعليمى اهم من غيره ، بل ان النظرة الشاملة الى المهنة تقتضى أن تتكامل كل هذه الجوانب ، كما هى الحال فى المهن الاخرى ، رغم تعدد التخصصات التى تستلزمها ممارسة المهنة ، وعلى ذلك فانه من غير السليم مثلا ان نعتبر معلم المرحلة الثانوية فى مستوى مهنى او اجتماعى أعلى من معلم المرحلة الابتدائية .

– ان المشكلة المطروحة للدراسة تتعلق بنوعية الإعداد ، من حيث المرحلة العمرية التى يعد المعلم للتعليم فيها ، وكذلك مجموعة المواد الدراسية والمجالات التربوية والعملية التى يعد لتعليمها . اما المسائل الاخرى مثل خطط الدراسة وتفصيلات المناهج وطريقة التدريس والمهارات السلوكية والعملية التى يدرب عليها ووسائل التقويم واهمية التوجيه الفنى والنمو فى المهنة ، وغير ذلك من الموضوعات ذات الاتصال بموضوع الدراسة – فيجب ان تخصص لها دراسات تالية .

– ان اى بحث فى المشكلة المطروحة للمناقشة يجب ان يأخذ فى الاعتبار التوصيات والاراء التى سبق للمجلس القومى للتعليم أن أخذ بها فى هذا المجال ، دون حاجة الى اعادة ذكر هذه التوصيات أو شرح هذه الاراء مرة اخرى .

التوصيات

مناقشة البدائل المطروحة :

عند مناقشة البدائل المشار اليها سابقا ، وافق المجلس فى اجتماعه بجلسته فى ١١ / ٣ / ١٩٨٤ على الاتجاهات الاتية :

- استبعاد البديل الاول الذى يرى بقاء الوضع الراهن على ما هو عليه ، اى معلم لما قبل المدرسة الابتدائية ، ومعلم للمدرسة الابتدائية ، ومعلم يعد للتدريس فى المدرستين الاعدادية والثانوية .

فقد رأى المجلس ان التطور الأخير فى فلسفة التعليم ومناهجه ، وامتداد الالزام حتى الصف التاسع بصيغة التعليم الاساسى ، يستلزم كل ذلك إعادة النظر فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية ، وفى اعداد معلم المدرسة الاعدادية التى اصبحت أقرب ، فى فلسفة التعليم بها ، الى المدرسة الابتدائية منها الى التعليم الثانوى . ذلك بان التعليم فى المدرسة الاعدادية أصبح بمقتضى التطوير الجديد له طابع مميز ، وغاية مختلفة عن التعليم فى المدرسة الثانوية .

- انتهت مناقشات المجلس الى الاخذ بمبدأ تكامل إعداد المعلم لمرحلة التعليم الالزامى فى كل من المدرستين الابتدائية والاعدادية ، وذلك نظرا لأن مفهوم التعليم الاساسى يتطلب تكاملا بين إعداد معلم المدرسة

الابتدائية ومعلم المدرسة الإعدادية ، سواء تم هذا الإعداد فى شعب معينة فى كليات التربية الحالية أو فى كليات مستقلة كأن تحول بعض دور المعلمين تدريجيا الى فروع ملحقه بكليات التربية القائمة – فان المجلس يرى الأخذ بالاقتراح الآتى :

• ان تكون هناك شعبة واحدة بكليات التربية يدرس فيها الطلاب المقررات والتدريبات العملية المطلوبة لإعداد معلم التعليم الأساسى بصورة موحدة ومتكاملة ، تضم الإعداد للحلقتين الاولى والثانية (الصفوف التسعة) ، بالاضافة الى التكوين العام المشترك ودون الاخلال بوحدة الإعداد لحلقتى المرحلة الالزامية ، ويفسح المجال أمام الطلاب لاختيار دراسة فى أحد مجالات التخصص المطلوب مثل : معلم الفصل ، معلم مجموعة مترابطة من المواد الاجتماعية أو العلمية الرياضية ، فئات المجالات العملية ... الخ .

كما يراعى فى إعداده ، التدريب العملى على استخدام المستحدثات التكنولوجية فى التعليم والتطبيقات المنهجية فى البيئة .

ويرى المجلس أن هذا الاقتراح يكفل للمعلمين ، رغم اختلاف مجالات تخصصهم ، ادراكا واعيا بفلسفة التعليم الاساسى ومتطلباته على امتداد الالزام من الصف الاول الى الصف التاسع فى اتصال واستقرار .

كما انه يوفر للعمل فى مديريات التعليم المرونة الكافية من حيث امكان الاستعانة بالمعلم عند الاقتضاء للتدريس فى اى من حلقتى الدراسة بالتعليم الأساسى ، وحتى نهاية مرحلة الالزام .

• يجمع رأى المجلس على ان يكون إعداد معلم التعليم الاساسى شاملا لتدريبه على تدريس المجالات العملية فى مناهج المدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية ، بحيث لا يكون هناك انفصال بين نوعين من المعلمين ، احدهما لتدريس المواد النظرية والآخر لتدريس المواد العملية ، مما يتعارض مع فلسفة التعليم الاساسى نفسه ، وقد يحتاج الأمر فى تدريس المجالات العملية والفنية الى الاستعانة ببعض العمال المهرة فى هذه المجالات يعاونون المعلم أسوة بما يتبع فى تدريس العلوم ، حيث يستعين معلم العلوم بأمين المعمل فى بعض الاعمال التى تحتاج الى مهارة خاصة .

الانتقال بين الوضع القائم والوضع المستهدف (توصيات هذه المرحلة) :

ان اطالة فترة الانتقال من الوضع الراهن الى الوضع المستهدف يعنى أن تستمر دور المعلمين والمعلمات فى تخريج حوالى عشرة آلاف من معلمى المدرسة الابتدائية سنويا ، ثم ينتظمون بعد ذلك فى برامج التأهيل اثناء الخدمة ، وهى البرامج التى تستغرق حوالى اربع سنوات اخرى . ولذلك فانه من الأهمية بمكان أن تتعاون الجامعات مع وزارة التربية والتعليم على تقصير فترة الانتقال باسرع ما تتيحه الامكانات الحالية ، ويمكن ان تتحدد ملامح هذه الفترة فيما يأتى :

• التوسع بقدر الامكان فى شعب إعداد معلم التعليم الاساسى بكليات التربية بالجامعات على مستوى الجمهورية ، مع اعادة دراسة النسب التى يوزع بمقتضاها الطلاب على الشعب المختلفة فى هذه الكليات فى ضوء احتياجات المدارس فى التخصصات المختلفة .

• عقد صلات وثيقة لربط دور المعلمين والمعلمات بالمحافظات المختلفة بكليات التربية ربطا عضويا يضمن التنسيق والتعاون بينها فى تخريج الأعداد المطلوبة من المعلمين خلال فترة الانتقال ، فى ضوء فلسفة وحدة المهنة ، وذلك تنفيذا لما ورد فى القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

• التبكير بقدر الامكان بالنظر فى تحويل بعض دور المعلمين والمعلمات بعواصم المحافظات الى كليات تربية أو شعب ملحقة بكليات التربية الموجودة بهذه المحافظات ، مع الاسراع بايفاد الأعداد الكافية من البعثات الداخلية والخارجية فى ضوء خطة موضوعة لإعداد أعضاء هيئات التدريس المتخصصين الذين يتطلبهم ضم دور المعلمين الى كليات التربية .

• إعداد دراسات ميدانية يقوم بها المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع الوزارة وكليات التربية لتقويم أداء المعلمين فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، الذين يعدون وفق النظام الذى يستقر عليه الامر ، وكذلك المعلمين الذين يتم تأهيلهم اثناء الخدمة ، وذلك لتصحيح مسار برامج الإعداد والتأهيل أولا فأولا ، ولضمان استمرار عمليات التوجيه والتطوير على أسس سليمة .

مدارس اللغات الرسمية والخاصة

يرجع الاهتمام فى مصر باللغات الاجنبية الى ما تتسم به من موقع جغرافى فريد ، والى ما تميزت به بين دول العالم عبر التاريخ من شخصية قيادية ، مما جعلها تقوم بدور هام فى إيجاد صلات مع الشرق والغرب ومع الشمال والجنوب .

فبعد الحملة الفرنسية وبدءا من أوائل القرن التاسع عشر أخذ تعليم اللغات الاجنبية صورا متعددة . فبمجيء الجاليات الاجنبية أنشئت لهم مدارسهم لتعليم أبنائهم والتحق بها بعض المصريين سعيا وراء الاقتصاد المزدهر والمكانة الاجتماعية الرفيعة والفوز بمراكز السلطة . ودخلت اللغات الاجنبية الى المدارس الوطنية أحيانا كلغات أجنبية واحيانا كلغات لتدريس المواد المختلفة[1] . وكان هذا الاتجاه الأخير بفعل المستعمر تمكينا لسلطانه ، وفرضا لاقتصادياته ، وامعانا فى إضعاف الروح الوطنية ، وفى مسخ معالم الهوية الثقافية الذاتية .

غير ان شعب مصر لم يكن يخضع لما يفرض عليه من هذه الاوضاع ، فضلا عن انه كان على وفرة من السماحة وسعة الافق ، فلم يرفض النظر الى اللغة الاجنبية واعتبرها ضرورية للانفتاح على الثقافات الغربية ، والافادة مما اصابته دولها من علم حديث ومن تكنولوجيا متقدمة . ورأت مصر ان فى تعلم اللغات الاجنبية سببا من أسباب التقدم والتنمية الشاملة والمعايشة السليمة لبقية البشر ، بشرط ألا يكون هذا على حساب اللغة القومية ، وهى اللغة التى أصبحت بدورها لغة عالمية .

كذلك تدرك مصر أهمية تعلم اللغات الاجنبية للاسهام العلمى فى مراتبه العالية والاسهام مع بقية العالم فى البحوث العلمية . ثم إن مصر تدرك أهمية تعلم اللغات فى الانفتاح على العالم بما تتمتع به من ثروة تاريخية متميزة لا يفوقها غيرها فيها .

وقد مر تعلم اللغات فى مصر فى مراحل تاريخية متعددة ومتنوعة . ومن هنا يجيء بعض الاهتمام بما سمى فى السنوات الاخيرة بمدارس اللغات ، وبما يظهر فى وقتنا الحالى من تساؤلات كثيرة ، أهمها أنه إذا كان تعلم اللغة الإجنبية ضروريا لجميع أبناء مصر وبناتها واذا كان تعلم اللغة الاجنبية فى سن مبكرة هو ما يضمن جودة تعلمها ، وهو ما يضمن فى الوقت نفسه عدم الاضرار بمستوى اللغة القومية ، فإنه يمكن التعرف على الأسس اللازم توافرها لجودة تعلم اللغة الاجنبية بحيث يكون له مردود ايجابى واضح فى التنمية الشاملة والتقدم المطرد .

ولا داعى للغوص فى المقدمات التاريخية لمدارس اللغات منذ الحملة الفرنسية ، ومنذ انبهار الحكام فى مصر حينذاك بثقافة الفرنسيين وبعلمهم وبقوتهم ، ومنذ ارسال البعوث الى اوربا ، ومنذ عودة اعضاء هذه البعثات وانشائهم مدرسة الالسن والمدارس الحديثة فى مختلف المراحل ومن مختلف الانواع على النمط الفرنسى ، ومنذ اجتذاب الجاليات الاجنبية لتطعيم الحياة المصرية بالوسائل والأساليب والعلوم الحديثة .

كل هذا يفسر ظاهرة انتشار المدارس الاجنبية ، وكانت لها حريتها واستقلالها فخلقت فى داخلها مناخا مطابقا لمناخ مدارس بلدها الام وبرامج متطابقة مع برامج ذلك البلد الأم . وكان المدرسون والنظار يفدون من البلد الام بل كانت الكتب والادوات والتجهيزات والنظم كلها ترد من تلك البلد . وكان لهذه المدارس ما لها من أهداف سياسية وثقافية ، منها غرس تيارات ولائية للبلد الذى تنتمى اليه المدرسة ، وكان لها أهداف اقتصادية واضحة . وكانت هناك فى احيان كثيرة أهداف دينية معروفة . كل هذه تقوم بها ارساليات تبشيرية أو هيئات تدعمها القوى الاستعمارية المحتلة أو القوى الصديقة .

وليس هذا من قبيل الاستنتاج ، فقد نص صراحة فى بعض ما عثر عليه من وثائق على أن هذه المدارس اشبه بقلاع تقام فى البلاد لصالح البلد الام .

قويت هذه المدارس واستشرى امرها وتخرج فيها عدد من المصريين تولوا مراكز السلطة ومراكز الاقتصاد المزدهر وشغلوا المراتب الاجتماعية الرفيعة . وكان عام العدوان الثلاثى (١٩٥٦) نقطة تحول فى تاريخ هذه المدارس . ومنذ ذلك الحين بدأت الاجراءات تتدرج فى الاحكام للاشراف والرقابة ولتحويل هذه المدارس لتسير فى مسار التعليم الوطنى فانشئت مؤسسة المعاهد القومية ، وانشئت الهيئة المصرية للامتحانات الاجنبية المعادلة لامتحانات اتمام الدراسة الثانوية المصرية وانشىء المكتب الفنى للتعليم الاجنبى والادارة الخاصة بالتعليم الخاص وغيرت اسماء المدارس الاجنبية الى مدارس اللغات ، وبذلك اصبحت المدارس الاجنبية فى مصر مدارس لغات .

وفى عام ١٩٦٦ صدر القانون رقم ١٦ فتوحدت المناهج والخطط بين مدارس اللغات ومدارس الحكومة ، وتوحدت كذلك نظم الامتحانات مع اعطاء اهتمام أكثر للغات بمدارس اللغات ، وكان ان ازداد الاقبال على مدارس اللغات ، حتى اصبحت تعجز عن الوفاء بكل ما يطلب منها . وفى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم بانشاء مدارس للغات تعتبر من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة وتهدف الى التوسع فى اللغتين الانجليزية والفرنسية على نسق المدارس الخاصة للغات . ويبدو أن الدولة قصدت بذلك ان تستجيب لمطالب عجزت مدارس اللغات الخاصة عن الوفاء بها ، وبذلك اصبح عندنا نوعان من مدارس اللغات نوع خاص ونوع حكومى ، يدفع الطالب مصروفات مدرسية كما يدفع مقابل ما يقدم اليه من خدمات وانتقالات وكتب اجنبية وبخاصة فى القاهرة والجيزة والاسكندرية .

ولمدارس اللغات بأنواعها فى الوقت الراهن ايجابياتها فهى تقوم بدور بارز فى إدخال اللغات وتهتم بتحديث تدريس اللغات الاجنبية وتقدم نوعا راقيا من التعليم وتعد كوادر من المتعلمين الذين يضطلعون بتنشيط الحياة الثقافية وباعباء الحياة الاقتصادية الحديثة . ولها مع ذلك سلبياتها ، فهى تقبل نوعا من التلاميذ ممن يقدرون على دفع المصروفات ، ويخشى ان يكون لها تأثيرها فى تعدد الثقافات التى يصعب التقاء مشاربها ، وان يكون لها بعض الانعكاس على الشعور بالانتماء وتصعيد الاتجاه نحو الاغتراب . ثم ان هذه المدارس لم تبد اهتماما كافيا بالتعليم العملى والفنى رغم شدة حاجة البلاد اليه .

ولهذه المدارس فى الوقت الحاضر مشكلاتها ، مما يشغل بال المسئولين ، ومما يقلق أولياء الأمور وهم يدفعون بابنائهم لهذا النوع التعليم . ومن هذه المشكلات ان الأكفاء من مدرسى اللغات الاجنبية غير متاحين بالعدد الذى يسد حاجة هذه المدارس ، وذلك لندرتهم ، ولان هذه الندرة تجتذبها الرواتب العالية التى تقدمها الهيئات الاقتصادية وغيرها . وما يقال عن المدرسين يقال مثله عن الموجهين والنظار والمديرين والادارين .

يضاف الى هذا ان الكتب المترجمة المصرية المستخدمة تفتقر الى المستوى اللغوى المناسب ، ثم انها تتسم بالحاجة الى مراجعة النص من الوجهة العلمية . اما الكتب المستوردة لمرحلة الحضانة او ما بعدها فانها باهظة الثمن ، ثم انها تحتاج دائما الى مراجعة حتى تكون على المستوى المنشود ، وحتى لا ينزلق اليها ما يحتمل ان يسىء الى البلاد بشكل مباشر او غير مباشر . ثم ان خطط الدروس تحتاج الى معالجة تحقيقا للتوازن بين اللغة الاجنبية واللغة القومية وتصحيحا لخطة مرحلة الحضانة ، فلا يجوز مثلا تخصيص اربعين درسا فى الاسبوع لمرحلة الحضانة ، اذ ان هذا لا يتفق مع الاصول التربوية السليمة .

كذلك يجب مراجعة سياسات القبول والتحويل فى هذه المدارس ، حتى تتوقف الاستثناءات التى لا مبرر لها ، وحتى لا يرفض تلميذ فى عام لصغر سنه ثم يرفض فى العام التالى لكبر سنه ، وبحيث لا تتخم حجرات الفصول بكثافات عالية تهبط بمستويات الاداء ، وبحيث تتحقق العدالة التى يتقبلها جميع الناس وهم راضون .

ولمدارس اللغات مشكلاتها المالية ، مما يجعل عددا منها يعجز عن اداء رسالته أو عن التوسع الممكن ، وهذا قد يسهم فى حل بعض مشكلات التعليم . كذلك تحتاج سياسة المصروفات المقررة الى معالجة ما قد يبدو فيها للبعض من تناقض .

وفى ضوء الدراسة السابقة يتقدم المجلس بالتوصيات والمقترحات الاتية :

التوصيات

نظرا لما تقوم به مدارس اللغات من خدمة فى مجموع العملية التعليمية ، وما تؤديه من دور فى تحقيق ما تهدف اليه الدولة من تنمية شاملة ، ومن وصلها باسباب التقدم الحضارى العالمى .

ونظرا لشدة اقبال المواطنين عليها ومطالبتهم فى إلحاح بإلحاق ابنائهم وبناتهم بها وعلى الرغم مما يؤخذ عليها من بعض الآثار التربوية السلبية سواء فى السن المبكرة لتعليم اللغات الاجنبية أو ما ينتج عن هذا من أثر فى تعليم اللغة القومية .

ونظرا لرسوخ هذه المدارس فى المجتمع المصرى ، بحكم موقع مصر وبحكم خلفيتها التاريخية ، ومردود هذه المدارس من النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية – فان الدولة قد مدت يدها استجابة لمطالب المواطنين ، فحاولت احكام رقابتها على المدارس الخاصة للغات وقامت بتوجيهها ، فانشات مدارس رسمية تجريبية للغاية نفسها .

ونظرا لما يواجهه هذا النوع من المدارس فى الوقت الحاضر من مشكلات – فان المجلس يوصى بما ياتى :

من حيث قبول التلاميذ وتحويلهم :

* ان تعيد الوزارة بالتعاون مع ممثلى هذه المدارس النظر فى شروط القبول بصفة دورية فى ضوء التغيرات والتطورات الاجتماعية ، مع العمل على تنظيم القواعد الخاصة بسن الالتحاق واستقرارها فى حديها الاعلى والادنى ، وذلك لملافاة تاجيل قبول طفل فى سنة لصغر سنه ورفضه فى العام التالى لكبر سنه .

وأن تراقب الوزارة والادارات التعليمية المختصة تنفيذ هذه الشروط والالتزام بها من جميع الأطراف المعنية ، حتى لا تتعرض المدارس لأية ضغوط خارجية أو استثناءات .

* تنسيق استيعاب الناجحين فى مدارس غير مكتملة المراحل بالمدارس المكتملة ، بالتعاون بين الادارات التعليمية المختصة وبين المسئولين بالمدارس الخاصة فى حدود الطاقة المتاحة لكل مدرسة ، ومراعاة متطلبات قرب المدرسة من المسكن ما أمكن .

* تيسير اجراءات التحويل بين المدارس متحدة اللغة الأجنبية من داخل البلاد أو من الخارج ، حيثما تحتم ضرورات النقل أو العودة للوطن وذلك رعاية لابناء المواطنين العائدين من الخارج .

ويراعى فى شروط القبول ان تكفل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والالتزام بالكثافة طبقا للمعدلات التربوية والامكانات المادية والبشرية المتاحة لكل مدرسة .

من حيث الخطط والمناهج الدراسية :

* أن تفرض الوزارة رقابتها الفعالة على الخطط الدراسية والأنصبة المقررة من أوقات الدراسة لكل مادة من المواد الدراسية وعلى الأخص ما يتعلق منها بدروس اللغة الأجنبية ، ووجوب توازنها مع دروس اللغة القومية حتى لا يطغى تعليم اللغة الأجنبية على اللغة القومية وبصفة خاصة فى المراحل المبكرة للتعليم .

* أن تقوم الوزارة بمراجعة المناهج الخاصة التى أجاز القانون لمدارس اللغات أن تقوم بتدريسها ، بالاضافة الى مناهج الدراسة الرسمية المقررة على مراحل التعليم العام المختلفة ، وذلك للتاكد من محتواها وملاءمة مستواها للتلاميذ .

من حيث الكتب والتجهيزات :

* بذل أقصى العناية فى ترجمة الكتب فى المواد التى تدرس باللغة الاجنبية وخاصة فى الرياضيات والعلوم وفروعها . وأن يشرك فى هذا العمل مراجعون من أهل اللغة الاصلاء . وكذلك ضرورة مراجعة الكتب المستوردة للاطمئنان على محتواها ومستواها .

* تقديم العون لهذه المدارس فى الحصول على ما تحتاجه من تجهيزات ووسائل تعليمية لخدمة العملية التعليمية والخدمات الاضافية .

من حيث هيئات التدريس :

* أن تعاون الوزارة هذه المدارس على توفير هيئات تدريس فى مستوى من التاهيل والخبرة وكفاءة الاداء بما يتناسب مع طبيعة العمل بها ويعينها على تحقيق اهدافها ، مع العمل على منحهم الفرص المختلفة للتدريب قبل الخدمة واثناءها .

* الا يسمح لهذه المدارس باستخدام مدرسين تكون مؤهلاتهم العلمية دون المستوى المقرر للتدريس بكل مرحلة من المراحل وفق

الضوابط والشروط التى تضعها الوزارة .

* ان يستفاد من الاتفاقات الثقافية بين مصر والبلدان الاجنبية فى استخدام مدرسين من هذه البلدان للعمل بمدارس اللغات .

من حيث الادارة والاشراف الفنى :

* أن يقوم باعمال الادارة والاشراف الفنى (التوجيه) فى هذه المدارس مديرون وموجهون على درجة مناسبة من الالمام باللغة الاجنبية ، حتى تحقق عمليات الادارة والاشراف اهدافها المنشودة .

من حيث التمويل والمصروفات المدرسية :

* أن يعاد النظر فى قيمة المصروفات المدرسية المقررة بمدارس اللغات القديمة المنشأة قبل ١٩٥٦ وعلى الأخص منها المدارس التابعة للمعاهد القومية بما يتمشى مع حجم الأعباء ويتفق مع تطور الاجور وتزايد الاسعار .

* الترخيص لمدارس اللغات الخاصة بتحصيل مصروفات الطلبة الوافدين بالعملات الاجنبية ، وايداعها مصرفيا فى حساب خاص ، حتى تتمكن هذه المدارس من تغطية احتياجاتها من الخامات والكتب والوسائل التعليمية التى تستوردها من الخارج .

من حيث مدارس اللغات التجريبية :

* أن يعاد النظر فى اوضاع هذه المدارس اجتماعيا وثقافيا وعلميا ، بحيث تتحقق الاتجاهات الآتية :

– ان تصبح الخطط الدراسية المعمول بها فى هذه المدارس على نحو يجعل منها مدارس تجريبية بالمعنى المفهوم من التجريب التربوى .

– ان تفرد لها ابنية خاصة بدلا من الفصول المستقطعة من المدارس الرسمية .

– ان تقوم نظمها على أساس الاكتفاء الذاتى .

– ان تتفق الرسوم المقررة على تلاميذ هذه المدارس لقاء الخدمات الاضافية مع واقع التكلفة الفعلية.

توصيات عامة

* وارتفاعا بمستوى تدريس اللغات الاجنبية بشكل عام فان المجلس يوصى بالتاكيد على ما سبق ان اوصى به فى دورته الثانية بشأن تدريس اللغة الاجنبية وتحسين مستواها فى مدارس مراحل التعليم العام . ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتى :

– عدم جواز تدريس لغة أجنبية للقاعدة العريضة فى مدارس التعليم الابتدائى التى تضم الملايين من الاطفال لأسباب مختلفة ، اقتصادية واجتماعية وتربوية . ولكن فى سبيل ربط المدرسة بالبيئة واستجابة لبعض الانشطة فى المناطق السياحية والاثرية يمكن تشجيع تدريس لغة أجنبية حية فى نطاق محدود .

– ان تعمل المناهج والكتب وطرق التدريس المختلفة واساليب التقويم على تمكين الطالب من اجادة جميع المهارات والانشطة اللغوية : المحادثة الواضحة والنطق السليم والكتابة بأسلوب صحيح ، والقراءة الواعية والقدرة على الفهم والاستيعاب والتلخيص .

– تدارس النقص القائم فى معلمى اللغات الاجنبية عن طريق الاستعانة بخريجى الجامعات ممن حصلوا على الثانوية العامة فى مدارس اللغات .

– انشاء اقسام لغوية متكاملة فى كليات التربية بحيث تضم معملا للغويات وقسما لانتاج الوسائل التعليمية ومراكز لتدريب المدرسين على أحدث الاتجاهات فى تعليم اللغة .

* تشجيع بعض الجمعيات والهيئات الخاصة على انشاء مدارس لغات فى مجال التعليم الفنى .

* وضع نظام خاص ، ومناهج خاصة للوافدين ، بحيث يكون فى النظام والمنهج مرونة تطوير إمكانات المدرسة لخدمة الوافدين على التعليم فى البيئة المصرية .

* تشجيع الجمعيات والمؤسسات الخاصة على انشاء مدارس لغات خاصة فى عواصم المحافظات (غير القاهرة والاسكندرية والجيزة) حتى تتاح الفرصة للمواطنين بهذه المحافظات لتعليم اولادهم بمثل هذه المدارس .

الدورة الثانية عشرة ١٩٨٤ – ١٩٨٥

التعليم والعمل

أولا : خلفية الدراسة :

ان ربط التعليم بالعمل ليس بالاتجاه الجديد تماما ، فقد ارتبط التعليم منذ القدم بالانشطة اليومية للانسان وسد حاجاته الأساسية ، ولكن الاهتمام بالصلة بين التعليم والعمل أخذ يتزايد فى العصر الحديث وبخاصة منذ الثورة الصناعية التى نقلت الانتاج من البيت الى المصنع ، ومن العمل اليدوى الى العمل الآلى المسير بقوة الطاقة . وما ارتبط بذلك من تغيرات اجتماعية واقتصادية استدعت تعديلات أساسية فى أهداف التربية وأساليبها وأدواتها .

واندرج هذا الاتجاه فى الفكر التربوى تحت مسميات مختلفة مثل « التربية والعمل » و« التعليم والعمل المنتج » و« التعليم الوظيفى » و« التربية الأساسية » و« اعداد القوى البشرية » . الخ ، كما حظى بالاهتمام على مختلف المستويات القومية والاقليمية والدولية .

فعلى المستوى القومى فى مصر مثلا جاء التعبير عنه فى الحقبة الأخيرة فى صور متعددة ، منها تزايد الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ، وتجربة المدرسة الشاملة والمدرسة البولتكنيكية والمدارس النوعية ، وأخيرا صيغة التعليم الأساسى . هذا بالاضافة الى اهتمام الدولة بالتدريب المهنى وتطويره وتوفير امكاناته ومحاولات ربطه بتخطيط القوى البشرية .

وقد أدرك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا منذ بدء نشاطه اهمية هذا الاتجاه ، فسلط الأضواء على الكثير من جوانبه ، وأصدر الكثير من التوصيات فى شأن العديد من أبعاده ، ركز فيها بوجه خاص على نقاط مثل :

– استكمال تعليم المتخلفين والمتسربين من المرحلتين الابتدائية والاعدادية وتدريبهم .

– توحيد اجهزة التدريب فى جهاز للتخطيط والتنسيق والمتابعة فى مجال التدريب المهنى والحرفى على جميع المستويات .

– جعل الدراسات العملية والفنية جزءا اساسيا فى خطة الدراسة الابتدائية والاعدادية .

– مراعاة الجمع بصفة أساسية بين التعليم والتدريب المهنى والحرفى بحيث تكون بمثابة تعليم مواز .

– احياء مدارس الوحدات المجمعة فى صورتها وفلسفتها ورسالتها الأصلية من حيث ربط التعليم بالبيئة .

– تطوير الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة بحيث تصبح مرحلة نهائية تؤهل الطالب للعمل اذا لم تتح له فرص الالتحاق بالجامعات أو التعليم العالى .

– ايجاد توازن بين المقررات الأكاديمية والتقنية والعملية لمقابلة حاجات المجتمع ولتهيئة الدارسين لمنافذ ومسالك خارج الكليات الجامعية .

– تضمين خطط التعليم العام وبرامجه ، على مختلف مستوياتها ، تدريس قدر من المواد الفنية ومبادئ التكنولوجيا ومنجزاتها ، لقيام وعى عام يدرك أهمية هذه الدراسات ، ويعين على احترام اليد العاملة ، ويحد من الاندفاع الشديد نحو التعليم النظرى الاكاديمى ، ويقرب بين التعليمين الفنى والعام .

– تحديد هدف التعليم الأساسى بسنواته التسع وصيغته الجديدة

بانه « بناء جيل من أبنائنا وبناتنا تتوافر فيهم مواصفات معينة تنطوى على مستوى معين من مهارات ومعارف واتجاهات متعددة الجوانب ، بما يمكنهم من دخول ميدان الحياة العملية فى مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها ، بعد تدريب قصير عند تخرجهم ، أو يمكنهم من مواصلة الدراسة فى المرحلة التالية من التعليم » .

– أن يكون فى نظام التعليم بكل مراحله وأنواعه ما يساعد على امكان « التناوب بين التعليم والعمل » .

– الاكثار من المدارس النوعية .

– العمل على تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » وضرورة تنمية الوظائف التعليمية والاعدادية والتجديدية لمختلف هيئات المجتمع الى جانب مؤسسات التعليم القائمة .

– تاكيد ضرورة توثيق الصلة بين التعليم والعمل لمواجهة مشكلة النقص فى العمالة الماهرة ، وربط محو الأمية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ورفع الانتاجية فى مصر .

كذلك تجدر الاشارة فى هذا الصدد الى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم فى مصر (١٩٦٥) وما اكده من (ان العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب للمواطن انسانيته ومكانته فى مجتمعه ، كما انه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم ، وأخذه بمبدأ « العلم للمجتمع » باعتبار انه الوسيلة الفعالة لمواجهة الظروف الواقعية لمجتمعنا ، والتوصيات الخاصة بالتعليم العام والفنى ، والتاكيد على الاهتمام فى التعليم الاعدادى بالدراسات العملية والتطبيقية وربط التعليم باحتياجات البيئة) .

ونذكر على المستوى الاقليمى ما ورد فى استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية (منظمة التربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية ١٩٧٦) عن اسباب ضعف الكفاية الخارجية للتربية فى العالم العربى مثل :

– عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التربية بالمجتمع .

– الأخذ بمفاهيم ضيقة للتنمية وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوى وبالأحرى على مستوى الجامعة .

– ان العمل لم يأخذ مكانه فى التربية العربية بعد . يشهد بذلك التحيز الواضح الصارخ للدراسات النظرية ، والتباعد بين مؤسسات التعليم ومجالات الانتاج والخدمات .

– عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها ، وعدم وضوح علاقتها بالتربية .

– جمود النظم التربوية واتخاذها اشكالا وقوالب مكررة فى البيئات المختلفة ، ومن ثم كان من المبادئ الأساسية للاستراتيجية « مبدأ التربية للعمل » الذى يؤكد اهمية عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل ، وباعتبارهما جانبين متكاملين فى الخبرات الانسانية وبتصحيح الخلل فى التوازن بينهما بجعل العمل كالفكر ركيزة للتربية ومصدرا رئيسيا لمحتواها وأساليبها .

كما نذكر فى هذا المجال توصيات مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية (أبو ظبى : ٧–١٤ / ١١ / ١٩٧٧) التى شدد فيها على ضرورة توجيه التعليم وتوظيفه لخدمة التنمية ، وتوسيع نطاق التعليم والتدريب المهنى والفنى وتحسينهما .

كذلك كان توثيق الصلة بين التعليم والعمل محور توصيات العديد من المؤتمرات الاقليمية الاخرى فى سائر انحاء العالم ، ومنها مؤتمر وزراء التربية فى الدول الافريقية الاعضاء (لاجوس – نيجيريا : ٢٧ /١/ ١٩٧٦/٢/٢٤) ، والمؤتمر الاقليمى الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى آسيا وأفريقيا (كولومبو : ٢٤/٧–١٩٧٨/٨/١) ، وفى امريكا اللاتينية والكاريبى (المكسيك : ٤/١١– ٧٩/١٢/١٣) ، والمؤتمر الاقليمى الثالث لوزراء التربية فى الدول الاعضاء بمنطقة أوروبا (صوفيا : ١٢ –١٩٨٠/٦/٢١) .

وعلى المستوى الدولى نجد أن المؤتمر العام لليونسكو يؤكد فى دورته التاسعة عشرة على ضرورة توثيق الروابط بين التربية والمجتمع ، ولاسيما

عن طريق ادخال العمل المنتج فى العملية التعليمية ، كما يعيد التاكيد بشكل خاص فى الدورة العشرين على « تقوية الروابط بين التربية والحياة العملية » وفى الدورة الحادية والعشرين يوصى بمواصلة جميع الانشطة الرامية الى توثيق الروابط بين التعليم والحياة العملية – وخاصة فيما يتعلق بالربط بين التعليم والعمل المنتج فى اطار التربية المستديمة والدور الرئيسى والاهمية الأساسية للمدرسة فى اعداد الجيل الناشئ للحياة العملية والعمل .

وبناء على قرار المؤتمر العام لليونسكو فى هذه الدورة ، اتخذ المؤتمر الدولى للتربية فى دورته الثامنة والثلاثين (جنيف ١٠/٩/ ٨١) موضوعا خاصا لمناقشاته هو « التفاعل بين التربية والعمل المنتج » وانتهى من المناقشة المستفيضة للموضوع الى طائفة من التوصيات الهامة التى تؤكد ضرورة وجود تفاعل مجد ومستمر بين التعليم والعمل المنتج على جميع مستويات التعليم وشتى اشكاله ، وتحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق ، كما تؤكد على قدرة العمل المنتج على غرس قيم اجتماعية وجمالية وثقافية واقتصادية جديدة ، وتفصل البرامج والتدابير التى تكفل تحقيق ذلك .

ثانيا : اعتبارات اساسية :

ان ربط التعليم بالعمل يستند على عدد من الاعتبارات النفسية والتربوية والاقتصادية والاجتماعية فى مقدمتها :

– التاكيد على التنمية المتوازنة لامكانات المتعلم الجسمية والعقلية ، تمشيا مع مقتضيات تكوين الشخصية السوية .

– القضاء على ما فى انماط التعليم التقليدية من انعزال عن الحياة خارج المدرسة وبالتالى عدم الجدوى العملية لما يعلم .

– الحد من الاسراف فى التركيز على النمو الذهنى ، وامتداد التاكيد الى اعداد المتعلم للحياة والمواطنة الايجابية والاسهام فى التنمية والانتاج .

– الاخذ بالاعتبار الديمقراطى الذى يتمثل فى تكافؤ فرص التعليم وتوفيرها للجميع ، كل حسب قدراته واستعداداته .

– الامتثال لما يدعو اليه الدين من الربط بين العلم والعمل برباط وثيق واعتبار تخلف احدهما عن الآخر نقيصة من أكبر النقائص ، وتخلف العالم عن عمله من امارات النفاق .

– تحقيق مردود اجتماعى هام يتمثل فى تنمية عادات ومفاهيم العمل المنتج وغرس قيم منشودة مثل تحقيق الذات وتحمل المسئولية والتعاون والانضباط والامانة والايجابية والجدية والابتكار .. وكلها قيم ضرورية للنمو الشخصى والتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وخلاصة القول ان الربط بين التعليم والعمل ضرورة تقتضيها اعتبارات كثيره من أهمها استهداف النمو الكامل للمتعلم وديموقراطية التربية ، وطبيعة المجتمع الحديث وما طرأ عليه من تعقد وتشابك فى المطالب والبنى ، والقضاء على التعالى القائم على الاعمال والحرف واعتبارات الحياة الاقتصادية التى تتمثل فى التنمية والانتاج المخطط الذى يسهم فيه كل فرد على قدر استطاعته ، واعتبارات الدين والحياة الإنسانية والاجتماعية وما ترتكز عليه من قيم واتجاهات سوية .

يضاف الى ذلك كله عدد من السمات والاوضاع والاتجاهات والممارسات التى نلخصها فى مجتمعنا المصرى ، وتجعل من زيادة توثيق الصلة بين التعليم والعمل ضرورة ملحة ، من ذلك مثلا :

– سياسة الانفتاح الاقتصادى الانتاجى وما تتطلبه من قوى بشرية مدربة تستطيع دفع عجلة الانتاج والتصدى لمنافسة المنتجات الاجنبية ومن ثم الاسهام فى اعادة التوازن الى الميزان التجارى بزيادة الصادرات وخفض الواردات ، مما يساعد ايضا على انحسار موجة الغلاء .

– النظر الى التعليم على أنه استثمار للطاقات البشرية التى تعتبر أغلى ما يملكه الوطن من ثروة ، والأخذ بسياسة التخطيط لهذا الاستثمار بحيث يحقق اهدافه فى شكل عائد له أثـره الملموس فى التنمية الوطنية بكل أبعادها .

– ازدياد حدة البطالة سواء فى ذلك البطالة السافرة التى تتمثل فى انتظار اعداد كبيرة من الخريجين دون عمل حتى تقوم الدولة بتوزيعهم

على الاعمال المختلفة والزام الدولة بذلك ، أو البطالة المقنعة التى لا ترجع فقط الى زيادة اعداد العاملين على حاجة العمل فى كثير من التخصصات ، وتتمثل فى ضعف مستويات الاداء وبطء الانجاز وضياع المسئولية والتسيب وسوء الخدمة .

– توارث اعتبار المؤهل الدراسى جواز المرور الى الوظيفة ذات الدخل الثابت والعمل المحدد والمكانة الاجتماعية المرموقة ، وعلى الرغم من التغيير الذى طرأ على التركيب الاجتماعى للمجتمع وأدى الى تأخر اصحاب الشهادات فى طابور اصحاب الدخول بحيث اصبح الحرفيين واصحاب الاعمال الحرة فى قمة هذا الطابور ، الى ان مفهوم المؤهل الدراسى وارتباطه بالوظيفة مازال دون تغيير عند الكثير من المواطنين .

– ويتصل بذلك ايضا الربط التقليدى بين المؤهل والاجر وهو وثيق الارتباط بسياسة التزام الدولة بتشغيل الخريجين . وقد حاولت الحكومة فى كثير من قوانين التوظف الأخيرة ربط المرتب بالوظيفة لا بالمؤهل الا أن شروط شغل الوظائف كانت تقوم أساسا على توافر مؤهل معين ، وبالتالى – وبطرق غير مباشرة – ظل الراتب أيضا مرتبطا بالمؤهل .

– افتقاد الكثير من القيم الأصيلة نتيجة التحولات الكبيرة السريعة التى طرأت على المجتمع المصرى وأدت الى فترة من الهزات وعدم الاستقرار ، نجم عنها الكثير مما نشكو منه من السلبية والتسيب وعدم احترام القانون واللامبالاة والتنصل من المسئولية ، وانتشار روح الأثرة والفردية والعبثية أو عدم الجدية وقصر النفس فى الانجاز والمتابعة .

ومما ساعد على ذلك ضعف الارتباط بين التعليم والمجتمع وبين العلم والعمل ، وبين الاعداد وحياة الممارسة ، وعدم تناسب الاجر مع الجهد ، وسوء توزيع القوى البشرية ، بالاضافة الى الافتقار الشديد الى القدوة السليمة ، وضعف برامج التعليم والتوجيه الدينى ، والفجوة التى بين اعداد الازهريين للعمل فى مجال الوعظ والفتوى والارشاد الدينى ونشر القيم الروحية ومجالات عملهم الحالية .

ثالثا : مفاهيم الدراسة ونطاقها :

من الواضح ان موضوع البحث مترامي الاطراف والابعاد ومن ثم كان من الضرورى تحديد الاطار الذى سنتناوله فيه على ضوء مفاهيمه الأساسية . ان الدراسة الحالية تعالج موضوع التعليم والعمل فى عموميته وليس فى تفصيلاته التى قد يحتاج كل منها الى دراسة مستفيضة مستقلة ، تتصل بالتنفيذ اكثر مما تتصل بالاستراتيجية والسياسة . ومن ثم فاننا عندما نتكلم هنا عن التعليم لا نقصد مجرد التعليم النظامى أو المدرسى ، وانما نتجاوز ذلك الى جميع صور التعليم وصيغه داخل المدرسة وخارجها بغرض التوصل الى رؤية تربوية جديدة تتجاوز المناداة بانشاء فروع جديدة من الدراسة لمواجهة تخصصات معينة فى مجال العمل ، أو مجرد التوسع فى التعليم الفنى والمهنى على حساب التعليم النظرى ، أو اعادة النظر فى السلم التعليمى ليتعادل مع بنية المهن ومتطلبات العمالة .

كما ان البحث فى الوقت نفسه يغطى التعليم عن طريق النشاط والعمل والتعليم كاعداد لحياة العمل والانتاج . وعندما نتحدث عن العمل لا نقف عند حدود العمل الحرفى أو المهنى وانما نعنى العمل بمفهومه العريض الذى يشمل كل أنواع النشاط الانسانى الهادف غير العشوائى والمنتج ، بمعنى انه يسهم فى نمو الفرد وتقدم المجتمع . والعمل بهذا المعنى يتضمن سائر مستويات النشاط البشرى ويراعى مختلف الامكانات والقدرات البشرية .

رابعا : جهود وصيغ لربط التعليم بالعمل فى مصر :

الدراسة الحالية لا تعالج اذن مشكلة جزئية من مشكلات التعليم ، وانما تتعرض لمبدأ اساسى من مبادئ فلسفة التربية وركيزة محورية من ركائز استراتيجية التعليم ، هى ربط التعليم النظرى بالجوانب العملية التطبيقية وتاكيد نظرية تكامل الخبرة .

وقد سبقت مصر الكثير من الدول الأخرى فى الأخذ بهذا الاتجاه . وظهرت فى الحقبة الأخيرة محاولات متعددة لوضعه موضع التنفيذ . فظهرت مثلا طريقة المشروع كطريقة حديثة للتدريس وطبقت فى كثير من المدارس النموذجية والتجريبية ، ثم طريقة الوحدات الدراسية كوسيلة لربط المناهج بالحياة والاهتمام بالجانب التطبيقى للمعرفة . وكذلك طريقة

المنهج المحورى الذى يهدف الى معالجة مشكلة من المشكلات المحلية وجعلها محور الميادين الدراسية المختلفة ، كما يهدف الى اكتساب الخبرات المتكاملة من خلال الممارسة العملية والأنشطة المتصلة بموضوع الدراسة .

ولم تقتصر الجهود فى مصر على طرق التدريس والمناهج فحسب ، وانما امتدت الى مؤسسات التعليم ونظمه فى محاولات متتابعة للتوصل الى صيغة تحقق الأهداف المنشودة ، نقتطف منها الأمثلة الاتية :

– ففى عام ١٩١٦ صدر القانون رقم ١٣ بانشاء مدرسة أولية راقية مكملة للمدرسة الأولية . وقد ادخلت على خطة الدراسة فيها بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن ، وانتهى أمر هذه المدرسة بتوحيد التعليم فى صيغة المدرسة الابتدائية .

– وفى عام ١٩٤٣ فكرت الوزارة فى توجيه التعليم الاولى وجهة عملية بقصد ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق فى القرى أو فى المصانع ، فانشأت الأولية الريفية التى اصطبغت مناهجها بالصبغة الزراعية والصناعات الزراعية ، وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للنشاط الزراعى وأنشئت بها حظائر للدواجن ، الا ان الوزارة لم تتمكن من التوسع فى هذا النوع من المدارس لعدم توافر المدرسين اللازمين والمدربين للعمل فى البيئات الريفية .

– ثم بدأت تجربة الوحدات المجمعة فى عام ١٩٥٤ على أساس تكامل الخدمات الصحية والاجتماعية والزراعية والتعليمية والعمرانية . وكان الهدف من المدرسة استيعاب اعداد كبيرة من الأطفال الملزمين من أبناء القرى ، وتدريب الكبار والصغار فى فصول الصناعات الريفية للنهوض بالصناعات القائمة وكسب العيش ، فكانت مناهجها تجمع بين الاعداد المهنى والتعليمى لاعداد التلاميذ للحياة المنتجة فى الريف وتوثيق صلتهم بالبيئة الريفية .

– وعاصر هذه التجربة تجربة المدرسة الابتدائية الراقية التى نصت المادة ٣٥ من قانون التعليم الابتدائى ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ على انشائها لتكون ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد التعليم الابتدائى . وكان من أهم اهدافها ربط الدراسة بالمجتمع الذى تقوم فيه المدرسة واحتياجاته .

– وفى عام ١٩٥٧ قامت تجربة المدرسة الاعدادية العملية بمقتضى القانون رقم ٥٥ بتنظيم التعليم الاعدادى ، وكان الهدف من هذه المدرسة اعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية ثقافيا واجتماعيا وعمليا اعدادا ملائما للبيئة حتى يستطيعوا شق طريقهم فى الحياة بنجاح ، وكذلك الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيهها لسد حاجة البلاد من الأيدى العاملة المستنيرة غير المتخصصة .

– وتطورت الفكرة تربويا فظهرت فى عام ١٩٦٣ المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية ، حيث رؤى تزويد المتعلم الى جانب الدراسات النظرية العملية والثقافية بمهارات وخبرات عملية يدوية فى صورة مجالات مختلفة صناعية وزراعية وتجارية حتى تتحرر من الطابع الحرفى الخاص ، وكانت خطوة الى التعليم الاساسى .

– وينبغى ان نذكر هنا ايضا تجربة المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى سنوات (مدينة نصر – ١٩٧٠) للكشف عن مدى امكان ضم التعليم الابتدائى والاعدادى معا فى مدرسة واحدة يمتد فيها الالزام الى ثمان سنوات ، وتحقيق التكامل بين العلوم النظرية وتطبيقاتها العملية والعمل الانتاجى عن طريق ادخال المقررات البولتكنيكية فى المنهج المدرسى ، وتحديث مقررات العلوم والرياضيات بما يساير الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ومحاولة تطويع هذه المقررات لخدمة الجوانب العملية التطبيقية .

– كما لابد ان نشير لبعض الجهود التى بذلت لعلاج مشكلة الثنائية القائمة بين التعليم النظرى أو الاكاديمى والتعليم الفنى أو العملى .

– فمن الصيغ التى اتخذتها الوزارة فى هذه المحاولات صيغة المدرسة الشاملة التى أنشئت أول مدرسة منها فى طنطا بمقتضى القرار الوزارى ١٥٧ لسنة ١٩٧٨ ، ثم حولت مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية للبنين فى سوهاج الى مدرسة ثانوية شاملة ، وتوسعت

الوزارة فى ذلك بالتجريب فى أربع مدارس أخرى فى كل من السويس وبنى سويف ومطروح والوادى الجديد .

ومن أهداف هذه المدرسة تشجيع مجالات الدراسة التطبيقية ، والعمل على الربط بين العلم النظرى والتطبيق العملى ، وامداد البلاد بعائد من المهارات البشرية العملية من بين الذين يخرجون الى الحياة العامة دون أن يلتحقوا بمراحل اعلى من التعليم ، ومد التعليم الفنى بالعالى باحتياجاته من الطلاب الذين اعدوا له ولديهم قدر مناسب من الخبرات الفنية . وما زالت التجربة فى حاجة الى متابعة وتقييم .

– ويعتبر التعليم الفنى أوسع صور ربط التعليم من حيث المدى ، وقد طبع التعليم بثنائية واضحة ما زالت الجهود تبذل كما ذكرنا للحد من آثارها . وللتعليم الفنى فى مصر تاريخ طويل . وأصبح يقع عليه فى المقام الأول عبء سد حاجة البلاد من العمالة الماهرة على مستوى الفنى الأول (مساعد الاخصائى) أو مستوى الفنى (العامل الماهر) .

ويشهد التعليم الفنى اليوم توسعا ملحوظا فى القبول فى كل نوعية من نوعياته الثلاث حتى وصلت نسبة الاستيعاب فيه فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ الى ٥٤.٢٪ من مجموع المقبولين بالمرحلة الثانوية ، ولكن أغلب هذه النسبة يتجه الى التعليم التجارى الذى يضم ٦٣٩ مدرسة ، فى حين بلغ عدد مدارس التعليم الصناعى ١٧٠ مدرسة والتعليم الزراعى ٦٥ مدرسة .

ثمة كلمة أخيرة فى هذا العرض الموجز عن صيغة التعليم الأساسى والتدريب المهنى – ففى أوائل السبعينات برز من جديد مفهوم التعليم الأساسى وتداولته المؤتمرات التربوية الدولية على نطاق واسع . وكان الدافع الى ذلك ان نظام التعليم فى المدرسة الابتدائية فى الدول النامية لا يكفى الا لسد قدر ضئيل من الاحتياجات الأساسية للفرد والمجتمع . وقد بدأ التحول الى صيغة التعليم الاساسى فى مصر منذ ١٩٨١ بتطبيق قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ الذى نص على مد التعليم الالزامى الى تسع سنوات تقررت فيها صيغة التعليم الأساسى تاكيدا لدور الثقافة المهنية فى الإعداد المتكامل للفرد ، واحترام العمل اليدوى ، وربط العلم بالعمل والحياة .

فهى صيغة لارتباط التلميذ بالبيئة والولاء لها وعدم التعالى على أى نشاط فيها ، كما تساعد على الكشف عن استعداداته ومهاراته ، وتمكينه من مواجهة الحياة بعد تدريب مهنى مبسط متدرج .

– وتقوم مراكز التدريب المهنى بدور فى ربط التعليم بالعمل ولكن نطاقها ما زال محدودا ، وتتولى مصلحة الكفاية الانتاجية والتدريب المهنى مسئولية التخطيط والاشراف على برامج التدريب المهنى فى المراكز التابعة لها والتى يبلغ عددها نحو ٤٥ مركزا يتخرج فيها سنويا زهاء ٦٠٠٠ دارس وهو عدد ضئيل للغاية . كما ان جهود المراكز التى أنشأتها القوات المسلحة لتدريب المجندين جديرة بالذكر والتقدير . وفى وزارة التربية تقوم مراكز الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية بجانب من هذا التدريب ولكن عددها فى عام ٨٢/ ١٩٨٣ لم يتجاوز ١٤ مركزا تضم نحو ٩٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

التوصيات

نستطيع من تدارس ما سبق ان نخرج بالعديد من الملاحظات والمقترحات ، فى ضوء الخبرة المصرية الطويلة فى هذا المجال ، ومن ثم الجهود لمواجهة القصور فى التخطيط أو المتابعة والتقييم ، إلى جانب تاكيد وإبراز المبادئ والاتجاهات التى تتطلب الأخذ بها .

ومن هذا المنطلق يوصى بما يأتى :

- استقرار سياسة التعليم على أسس من استراتيجية تربوية واضحة المعالم والمفاهيم ، والعمل على التخطيط الدقيق للتجارب التربوية والصيغ الجديدة ، وتوفير الظروف والامكانات اللازمة لتطبيقها ومتابعتها ، والوقت الكافى لتقييمها والحرص على الافادة من كل ذلك وعدم اهدار نتائجه ، حتى يكون التغيير مبنيا على أسس سليمة تضمن له الثبات والاستقرار ، فلا يكون متأثرا بتغيير الافراد او القيادات أو الاعتبارات الشخصية كما حدث فى الكثير من التجارب والأنماط التى كانت تستهدف تحقيق الربط بين التعليم والعمل وتفاعل المدرسة مع البيئة .

* ان يراعى فى النظام العام التعليمى ، وبالأخص فى مراحله المتقدمة ، توافر المرونة فى « الحراك التعليمى » بمعنى تمكين المتعلم من الانتقال بين التعليم وممارسة العمل ، وعدم انتهاء فرص التعليم بترك المؤسسة التعليمية ، ولعل مما يساعد على ذلك ان يسمح اصحاب العمل للعاملين بالتغيب فترات معينة لاستكمال تعليمهم فى الدورات التدريبية او المدارس المسائية مثلا والعودة الى العمل مرة أخرى ، والهدف هو ازالة الحواجز بين الاعداد التعليمى والاعداد المهنى .

* العمل على تكثيف التعاون بين المدرسة وسائر قطاعات المجتمع فى الاضطلاع بمسئولية التعليم والتدريب ، فلم تعد المدرسة وحدها بقادرة او مسئولة عن بناء البشر بما تقدمه لهم من تعليم ، كما أن التعليم المدرسى لا يهدف الى الاعداد لمهنة محددة ، وانما يعد الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف للقيام بالعديد من المهن حسب ميولهم وقدراتهم ، ومن ثم فان على المؤسسات الأخرى ان تكمل عمل المدرسة بالتدريب المتخصص . وينبغى التوسع فى هذا التدريب ، وتنسيق خططه ، وأن تعنى مراكزه بالجانب الثقافى والتربوى الى جانب الاعداد المهنى .

* ضرورة دعم مصلحة الكفاية الانتاجية والتدريب المهنى على التوسع فى مراكز التدريب التابعة لها ونظام التلمذة الصناعية فى الشركات والمؤسسات للافراد الذين لا تتاح لهم فرص استكمال التعليم النظامى . وأن توجه العناية لاستحداث مراكز تدريبية تسد الحاجة الى العمالة اللازمة للاحتياجات الملحة الجديدة التى يفرزها تطور النظام الاقتصادى والاجتماعى . ويضاف الى ذلك ان سلم التعليم النظامى لا يستوعب جميع الأفراد من الفئات العمرية فى كل مرحلة تعليمية .

ومن ثم فإن من الضرورى ان يتولى الجهاز القومى للتدريب مسئولية التدريب والتأهيل لمن يتمكنون من هذه الفئات العمرية من الالتحاق بالتعليم حتى يمكن الافادة منهم كطاقة بشرية مدربة فى ميادين العمل والانتاج التى تناسبهم .

* الاهتمام بتنفيذ ما قررته وزارة التعليم اخيرا بالنسبة للتلاميذ الذين يتبين انهم غير قادرين على مواصلة التعليم الاساسى بنجاح حتى نهايته ، وذلك بتوجيههم الى مسار تعليمى آخر يهيأ فيه التلاميذ للخروج الى ميدان الحياة مسلحين بمهارات وتدريبات عملية ومهنية مناسبة ، ويحتاج هذا المسار التعليمى الجديد الى تخطيط جديد لبرامجه وطرق التدريس فيه ، بما يتناسب مع تمكين هذه الفئة من التلاميذ من المشاركة فى مجالات العمل المنتج والاسهام فى تنمية انفسهم .

* لتلافى الهدر والفقدان فى الجهود والامكانات ، وللتغلب على مشكلة وجود فائض كبير فى بعض التخصصات ونقص شديد فى تخصصات أخرى ، ينبغى ان يكون هناك خطة تنبؤية باحتياجات الدولة على المدى الطويل من الخريجين فى سائر التخصصات وعلى مختلف المستويات ، بحيث يتم تحديد حجم ونوع العمالة المطلوبة فى القطاعين العام والخاص ، والعمل على أن تتوافق مع هذه الاسقاطات زمنيا سياسية وزارة التربية والتعليم فى قبول الطلاب وتوجيههم وتوزيعهم فى بداية كل عام دراسى . وهنا نؤكد على أهمية وجود سياسة للقبول وضرورة اعادة النظر فى اسس القبول بانواع التعليم الثانوى النظرى والفنى بأنواعه فى ضوء الاحتياجات الفعلية لسوق العمل ومتطلبات خطة التنمية ، وضرورة تنسيق هذه السياسة مع سياسة القبول بالتعليم الجامعى والعالى .

* ضرورة تقويم الكفاءة الخارجية للعملية التعليمية بهدف الوقوف على مدى نجاح التعليم فى تخريج العمالة المطلوبة ، والتعرف على مدى نجاح الخريجين فيما يسند إليهم من اعمال . ويمكن ان يتم هذا التقويم باستفتاء جهات العمل التى يعملون بها ، بحيث يبنى تطوير التعليم والتدريب على اساس ما يظهر فى سوق العمل من احتياجات وما يبديه رجال الاعمال من اقتراحات تساعد على اعادة التخطيط للبرامج التعليمية وبرامج التدريب . مع مراعاة ان تكون عملية التقويم هذه عملية مستمرة .

* العمل على تحقيق التلاحم بين التعليم العام والتعليم الفنى وبين التعليم والتدريب المهنى دعما للربط بين التعليم والعمل والحياة . وذلك بأن تتضمن كل برامج التعليم فى مختلف المستويات قدرا كافيا من المواد العملية والمهنية والتكنولوجية ، يكون لها وزن متساو مع المواد الاكاديمية والثقافية ، وان توفر لتدريسها بجدية الامكانات البشرية والمادية اللازمة . ولعل مما يساعد على ذلك التوسع فى نظام اختيار مجموعات

مواد الدراسة ، وربطها باسلوب البطاقة المدرسية المجمعة ، وبنظام محكم للتوجيه التعليمى القائم على مقاييس تنبؤية علمية .

• ومن حيث محتوى مناهج التعليم ، ينبغى ان تستهدف صراحة توثيق الصلة بين ما يتعلمه التلميذ والبيئة الاقتصادية والاجتماعية ، فتهيىء الأساس لتقدير قيمة مختلف انواع العمل ، وتعزز فهمه للأسس العلمية للعمل المنتج وتزوده بالمعارف والمهارات والخبرات التى تساعده فيما بعد على التعامل مع الأدوات والآلات وغيرها من المعدات والمواد فى مواقف العمل بطرق سليمة لا تعرضه للخطر . وينبغى ان تعينه على اكتشاف ميوله وامكاناته بما يساعد على تحسين قدرته على الاختيار السديد لمسار حياته مستقبلا فى الدراسة والعمل والمهنة ، وان تنمى فيه الحرص على الحفاظ على البيئة الطبيعية وتحسينها ، وكذلك عادات المثابرة والملاحظة والدقة فى الاداء والتفانى فى العمل وتدبر النتائج .

كما ينبغى ان تتضمن المناهج معلومات مبسطة وبيانات توضيحية عن المستحدثات التكنولوجية فى عالم الصناعة والزراعة والتجارة والادارة بهدف غرس اتجاهات ايجابية نحوها ونحو الابتكار والتجديد والتطوير بوجه عام .

• وفيما يتعلق بطرق التدريس واساليبه ينبغى العمل على تطويرها بصورة جذرية عن طريق توجيه المزيد من الاهتمام الى استخدام الاساليب التى اصبحت تساعد على حل الكثير من مشكلات التعليم فى صوره التقليدية . ويتطلب ذلك من حيث التجهيزات الاهتمام بالمعامل والاجهزة الرياضية وقاعات المسرح والنشاط الفنى ، وكذلك التوسع فى استخدام اللغات والتليفزيون التعليمى والحاسبات الالكترونية .

• ينبغى ان تكون التربية فى رياض الاطفال مبنية على النشاط واللعب استنادا الى ما تتميز به هذه المراحل العمرية من حب الممارسة الحسية والحركية فتوفر لها الاجهزة والادوات المناسبة كالاراجيح وألعاب التسلق والقفز ، مما يساعد على اكتساب الاطفال الخبرة المباشرة عن طريق الحواس والمشاركة فى النشاط .

كما ينبغى التاكيد فى طرق التدريس فى مختلف مراحل التعليم على فاعلية المتعلم وايجابياته ومشاركته فى تحمل المسئولية . ومما يساعد على ذلك ان تدور الدراسة حول مشكلات مستمدة من بيئة التلاميذ وان يكون النشاط المدرسى والتعليم بالعمل ركيزة للتنشئة . ومن النماذج التطبيقية لذلك طريقة المشروعات والوحدات الدراسية والتعليم عن طريق الزيارات والرحلات والمعسكرات .

• المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية ، وسيظل كذلك دائما مهما تغيرت صورة الدور الذى يؤديه او تطور اسلوب ادائه لهذا الدور . ولذا فان كل تطوير أو تحديث للتعليم يتطلب الاهتمام بالمعلم واعداده وتدريبه . ولاشك أن وضع الكثير من التوصيات التى أوردناها هنا موضع التنفيذ يملى علينا النظر فى برامج اعداد معلمى المستقبل واعادة تدريب العاملين منهم فى الخدمة بهدف اساسى هو تمكينهم من امتصاص الاتجاهات الاساسية عن يقين واقتناع وتهيئتهم لاداء دورهم فى ترجمتها الى نشاط تربوى يحقق أهدافها ، وتدريبهم على ما يتطلبه ذلك من استخدام أدوات التعليم المتطورة وأساليبه الجديدة .

• وفى مجال تعليم الكبار ينبغى ان يكون هذا التعليم جزءا لا يتجزأ من التعليم المستمر مدى الحياة بحيث يكون مكملا للتعليم الرسمى وتخطط أنشطته التعليمية متكاملة مع خطط وبرامج التنمية التكنولوجية والاقتصادية ، وتعمل على مكافحة البطالة واستحداث انشطة اقتصادية جديدة .

كما ينبغى ان يتيح تعليم الكبار فرصا تعليمية تلبى احتياجات الافراد والجماعات الذين يسعون الى الحصول على فرص أفضل للعمل والترقى . كما تعمل على ان يكون تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب وظيفيا ، مما يساعد كثيرا على بقاء آثاره وفاعليته ويحول دون الارتداد الى الامية .

• تبصير الشباب بالفرص المتاحة للعمل وللتدريب بكل الطرق المجدية لاستثمار وقت الفراغ واوقات الاجازات للتنمية والتعليم والتدريب والكسب .

• تطوير اعداد المعلم ايا كان حتى يتشبع بفكرة جعل حل المشكلات حلا عمليا ركيزة للعملية التعليمية .

الهدر والفقدان فى قطاع التعليم والبحث العلمى

المقصود بالهدر والفقدان فى الثروة القومية ، هو عدم استغلال الامكانات المتاحة ، بشرية كانت أو مادية – الى اقصى طاقاتها – بهدف الحصول على الاستفادة الكاملة والممكنة ، لتحقيق عائد مجز ، مادى أو معنوى ، يساعد على اضافات جديدة لاضطراد التقدم والقوة والنماء .

فى اطار هذا المفهوم تعرضت الدراسة الى بعض مجالات الهدر فى انشطة التعليم والبحث العلمى ، فى الابواب الاتية :

- بعض مظاهر الهدر فى القطاعات المختلفة .
- اسباب الهدر ودواعيه فى ظل الاوضاع والنظم الحالية .
- الاسلوب الامثل لتقدير حجم الفقدان .
- بعض الاقتراحات والتوصيات للحد من الهدر .

أولا : بعض مظاهر الهدر فى قطاعات التعليم والبحث العلمى :

– فى المرحلة الابتدائية :

الفاقد فى مردود هذه المرحلة ، قياسا بعدد الحاصلين على الشهادة الابتدائية عام ٨٣/ ٨٤ – منسوبا الى جملة المقبولين بالصف الأول ، قبل ذلك بست سنوات اى عام ٧٨/ ٧٩ .

تكشف الدراسات الاحصائية عن وجود فاقد يقدر بنحو ٢٧٪ من الجملة بين المدخلات والمخرجات .

اما فيما يتعلق بالتدفق من الصف السادس ختام المرحلة الابتدائية ، الى الصف السابع (الاول من المرحلة الاعدادية) فى عام ٨٣/ ٨٤ فاننا نجد أن ٨٥ ٪ فقط من التلاميذ المقيدين بالصف السادس ، يلتحقون بالصف السابع ، تاركين خلفهم فاقدا قدره ١٥٪ ما بين منقطع ومتسرب أو معيد .

فاذا ادخلنا فى تقديرنا – أن التعليم الأساسى – يعتبر الآن مرحلة متصلة بصفوفها التسع ، ويشكل فى مجمله الحد الادنى لتكوين المواطن فان الظاهرة المشار اليها تعتبر فاقدا بشريا كبيرا .

– فى المرحلة الاعدادية :

كما يوجد هدر فى حصيلة هذه المرحلة ، بمقارنة عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية عام ٨٣/ ٨٤ – منسوبا الى عدد المقبولين بالصف الاول قبل ذلك بثلاثة اعوام أى عام ٨١/ ٨٢، وتشير الدراسات الاحصائية الى وجود فاقد قدره ٣٥ ٪ .

وغنى عن الذكر ان الفاقد المترتب على انتشار ظاهرة الانقطاع والتسرب بمعدلات ملحوظة ، لا تتخذ حيالها الاجراءات الجادة المناسبة فانه يترتب على هذه الحالة اضرار محققة تحيق بالناشئ المنقطع من ناحية ، وتترك فراغات وطاقات معطلة ، يجرى الانفاق عليها دون بلوغ الثمرة المطلوبة من ناحية اخرى .

– فى المرحلة الثانوية وما فى مستواها :

× يظهر الهدر فى هذه المرحلة فى افتقاد التوازن فى سياسة القبول فى الثانوى الفنى .

× يستدل من احصاءات وزارة التربية والتعليم لعام ٨٤/ ٨٥ على وجود تضخم ملحوظ فى جملة المقبولين من حملة الشهادة الاعدادية فى قطاع الثانوى التجارى ٣١٪ – فى حين لا تزيد حصة الثانوى الصناعى عن ١٧,٥٪ والفنى الزراعى عن ٦.٨٪ .

ويتمثل الهدر هنا فى الافراط فى الانفاق على فرع من فروع التخصص بما يؤدى الى وجود فائض فى الخريجين ، يتجاوز

احتياجات ميدان العمل من ناحية ، ويطغى على فرع آخر له أولويته ، التى لا تنكر ، وهو التعليم الصناعى والتعليم الزراعى من ناحية أخرى .

ثانيا : الهدر فى هيئات التدريس والادارة :

يتمثل الهدر فى هذا المجال الحيوى الهام فى مجموعة من المظاهر السلبية ، نجملها فيما يلى :

– النقص الكمى والقصور الكيفى :

وبخاصة فى مدرسى اللغة العربية واللغات الاجنبية والمواد الفنية ولهذا النقص والقصور انعكاساته بضرورة الحال على مستوى كفاءة العملية : ومحصلتها .

– التضخم الوظيفى والبطالة المقنعة :

وهى ظاهرة تعنى (اجرا بلا عمل يكافئه)

فهناك تكدس متزايد من النظار ، والوكلاء ، والمدرسين الأوائل وغيرهم بما يفيض على احتياجات العمل الفعلية ، ويشكل فى واقع الامر طاقات معطلة وبطالة مقنعة .

كما توجد حاليا وفرة فى مدرسى العلوم والمواد الاجتماعية تزيد عن حاجة العمل وتشكل بوضعها هذا طاقات مهدرة .

ضعف مستوى التاهيل علميا أو مهنيا أو كلاهما : ويصدق هذا بصفة خاصة ، على فئة المكلفين الذين يعينون سنويا من بين خريجى الكليات الجامعية المختلفة وينقصهم الاعداد للمهنة مما يؤثر تاثيرا سلبيا على مستوى ادائهم وانتاجهم .

– الهدر الناشئ عن سوء الادارة متمثلا فى التوسع فيما كان قائما من الاستثناءات ، وتفشى الغش فى الامتحانات والتساهل فى تقويم مستوى الطلاب ، مما ادى الى ضعف مستوى الخريجين .

– التوسع فى الاعارات والتعاقدات للخارج من بين الفئات الممتازة المجربة من المدرسين وغيرهم ، مما ادى الى افتقار هيئة التدريس الى العناصر الممتازة .

– التضخم الملحوظ فى عدد العاملين والعمال من مختلف المستويات من كتبة وفراشين ومعاونين واداريين ، بغير التزام بمعدلات اداء مدروسة ، وفى ذلك استقطاع من موازنة التعليم ، دون تادية خدمة حقيقية فى جوهر العملية التعليمية .

ثالثا : الاهدار فى وقت العمل وساعات الدراسة :

– ان معظم التقارير الادارية تجمع على أن الفقد فى الجهد البشرى فى قطاعات العمل المختلفة يصل الى نحو ٦٠٪ من الوقت المخصص للعمل (بسبب التراخى فى الاداء ، وكثرة الغياب ، وسوء التنظيم ..الخ) وذلك بالقياس الى ما يجرى فى الدول المتقدمة التى تحرص على الانضباط والجدية فى العمل وزيادة الانتاج ، ومواصلة التقدم والتطور .

– قصر العام الدراسى فى مدارس التعليم العام بحيث يناهز ثلاثين اسبوعا على الاكثر ، تتخللها عطلات الاعياد الدينية والقومية والمناسبات السياسية ، كما تتخلل الدراسة عطلات فى بداية العام واخرياته لسبب أو لآخر .

وفى هذه الظاهرة اهدار مزدوج من الناحية الاقتصادية لعدم استغلال المبانى التعليمية لاقصى طاقاتها طوال العام ، واهدار آخر فى النواحى التعليمية والاخلاقية ، بسبب انقطاع الطلاب عن مراكز الدراسة والتعليم لفترات طويلة تصل الى نحو خمسة شهور فى كل عام .

– قصر ساعات العمل اليومى فى مدارس التعليم العام ، فهى لا تتجاوز خمس ساعات يوميا ، وتصل الى ما دون ذلك فى المبانى المدرسية التى تعمل فترتين أو ثلاث فترات .

– ومن الجدير بالذكر ان عدد التلاميذ الذين يتلقون التعليم فى فترات مسائية يبلغ ٣٨٪ فى التعليم الابتدائى ، ٤٠ ٪ فى الاعدادى ، ١٢ ٪ فى الثانوية العامة ، ٧٠ ٪ فى التعليم التجارى ، وأن المدة الزمنية فى الفترة المسائية لا تتجاوز اربع ساعات فقط .

رابعا : الفاقد فى المبانى المدرسية والتجهيزات والصيانة :

– يكشف الحساب الختامى السنوى عن عدم استغلال المبالغ المعتمدة للتوسع فى الانشاءات بصفة خاصة ، وفى هذا تعطيل لرأس

المال ، فضلا عما يترتب على ذلك من تعويق وتقصير فى الخدمات التعليمية .

– كما تكشف معظم التقارير عن تكدس الاجهزة العملية والأدوات التعليمية المشتراة حديثا فى مخازن المدارس دون الافادة منها فى أغراضها .

– الاهمال فى صيانة المنشآت الحكومية ، اذ يلاحظ ان المؤسسات التعليمية تتدهور مرافقها ، وتسوء حالة الأدوات والأجهزة التعليمية بها بسبب عدم الحفاظ عليها ، وفى كل ذلك اهدار لرأس المال .

خامسا : الاهدار فى الكتاب المدرسى :

رغم التكاليف الباهظة فى طبع الملايين من نسخ الكتاب المدرسى ، ومشكلات توزيعه ، وما يلابس ذلك من تأخير فى الانجاز والتوزيع .

– فإن بعض الكتب لا يفيد منها المعلم والتلميذ لورودها فى وقت متأخر من العام الدراسى بعد الفراغ من أغلب اجزاء المنهج – تاركة المجال فسيحا للاستعانة بالكتب الخارجية . وتتكرر الظاهرة على هذا النحو ، من عام لآخر ، وتتلاحق الشكاوى من هذه الاوضاع . فالعملية بوضعها هذا ، يحف بها هدر كبير فى الانفاق ، وفى جدوى الكتاب المدرسى من الناحية التعليمية ، وفى جوهر وظيفته .

سادسا : الاهدار فى الموازنة :

هنا ارتفاع ملحوظ فى الانفاق الحكومى وخاصة فى الأجهزة الادارية وفى مصروفات الباب الاول بالميزانية – حيث ان المرتبات والأجور والمكافآت تستنفد نحو ٨٠ ٪ من الميزانيات المخصصة لمعظم المؤسسات التعليمية ، وبذلك لا يتبقى سوى نسبة ضئيلة من الموازنة لمواجهة متطلبات الباب الثالث التى تعنى بالتوسع الافقى والتوسع الرأسى ، وتوفير الاحتياجات الاساسية للمشروعات الجديدة والتطور والنهوض بالعمليات التعليمية والبحثية .

بعض مجالات الهدر فى التعليم الجامعى والعالى :

– فى شئون الطلاب وأوقات الدراسة :

× سوء التخطيط فى القبول عامة ، دون مراعاة لمتطلبات العمالة فى المجالات المختلفة ، وعدم مراعاة الطاقة والامكانات المتاحة فى بعض الكليات ، مما أدى الى تكدس كبير فى بعض المجالات (قطاع التعليم التجارى – الدراسات التعاونية – الخدمة الاجتماعية – الكليات النظرية) ووفر الخريجين فى تخصصات لايحتاجها سوق العمل ، وعجز وقصور فى تخصصات اخرى يشتد عليها الطلب .

× تدهور مستوى الطلاب بسبب نظم القبول الحالية والتى تسمح بقبول طلاب دون المستوى العلمى والاستعداد الذهنى للدراسة الجامعية أو بسبب الاستثناءات ، وتكدس بعض الكليات باعداد تفوق طاقتها .

× نظام الانتساب ، الذى يسهم بنصيب لا يستهان به فى ظاهرة تدهور مستوى الخريجين ، حيث يفتقد المنتسب رعاية الاستاذ فى الدراسة الجامعية ، ويزيد المنتسبون من ظاهرة التكدس فى المحاضرات التى يشاركون فيها – وينتهى الأمر الى خريج دون المستوى – ويزيد بعد التخرج من البطالة المقنعة .

× تسرب عدد كبير من الطلاب المقبولين بالمعاهد الفنية – خاصة اثناء الدراسة – لاعادة الامتحان فى الثانوية العامة لتحسين المجموع ، والالتحاق بالكليات الجامعية .

× وتشير الدراسات الاحصائية الى فاقد يقدر بنحو ٥٠٪ من المقبولين فى المعاهد الفنية الصناعية ، بالمقارنة بعدد المتخرجين منهم وذلك فى عام ٨٠/ ١٩٨١ على التوالى .

× تكرار الرسوب ، وطول مدة دراسة بعض الطلاب فى الجامعة ، فقد تصل احيانا الى عشر سنوات فى بعض الكليات ، وذلك بسبب السماح باعادة الدراسة فى جميع الصفوف بالمجان ، دون الاسهام فى تكلفة التعليم .

× قصر مدة العام الدراسى الجامعى بدرجة ملحوظة ، فهو لا يتجاوز ٢٢ – ٢٤ اسبوعا فقط ، بينما يصل فى معظم جامعات العالم الى ٣١ – ٣٢ اسبوعا فى السنة .

– فى هيئات التدريس :

× النقص فى هيئات التدريس فى بعض الجامعات الاقليمية ،

وبخاصة فى كليات التربية – وقد أدى ذلك الى الاستعانة بالانتدابات الجزئية ، مما لا يستطاع معه توفير الرعاية الحقيقية للطلاب ، أو توفير المناخ العلمى المنشود .

× فقدان نسبة غير قليلة من بين الموفدين للحصول على الدكتوراه من الخارج والذين يمتنعون عن العودة الى الوطن ، مما يشكل خسارة مزدوجة : بشرية واقتصادية .

× هجرة اعداد كبيرة من العلماء والاساتذة فى التخصصات النادرة بالرغم من احتياج خطط التنمية ومراكز البحوث والجامعات اليهم ، وذلك يمثل فاقدا بشريا .

بعض صور الهدر فى قطاع البحث العلمى :

– ان الهدر فى مجال التعليم الجامعى والعالى ، وما يترتب عليه من ضعف فى مستوى الخريجين يمتد أثره ، وينعكس على أداء الخريجين الذين يختارون لاجراء البحوث أو للعمل فى هيئة التدريس بالجامعات وفى مراكز البحث العلمى ، ذلك لأن خريج الجامعة حاليا ، اصبح يحتاج الى فترة تتراوح بين ٨ – ١٠ سنوات محليا ، أو ٦–٨ سنوات فى الخارج ، للحصول على الدكتوراه ، بعد أن كانت الفترة سابقا ، تتراوح بين ٥ – ٧ سنوات محليا والى ٢ – ٣ سنوات فى الخارج فى الاربعينات والخمسينات .

ويتضح من ذلك الفقد الكبير ، فى الانفاق وفى الوقت والجهد بالنسبة لاعداد العاملين فى قطاع البحث العلمى .

– عدم تحديد موضوعات البحوث ، بحيث تكون وثيقة الصلة باحتياجات المجتمع المصرى ، ويترتب على ذلك فائض فى بعض التخصصات ، ونقص فى تخصصات اخرى قد تكون بلادنا فى أشد الحاجة اليها للخروج مما تعانيه من ازمات والتخلص من بعض نواحى التخلف .

– عدم توافر الاعداد الكافية من الفنيين المعاونين فى قطاع البحث العلمى مما يسبب فقدانا ملموسا ، فى أوقات الباحثين ، جريا وراء تركيب الاجهزة او تشغيلها وصيانتها .

– وجود نسبة كبيرة من الأجهزة العلمية معطلة لعدم الصيانة أو عدم التشغيل الامثل .

– افتقاد اجهزة البحث العلمى الى الادارة العلمية الرشيدة ، وتطبيق قوانين او نظم ادارية لا تتناسب مع الاجهزة العلمية الحديثة .

– يحتاج البحث العلمى الى حد ادنى للانفاق ، واذا لم يتوفر ذلك ، اصبح جزء من وقت الباحث فى حكم المفقود (سواء كان هذا الانفاق فى مجال الاجور والحوافز أو لتوفير الامكانات المادية أو الاجهزة العلمية والمواد اللازمة للبحث) .

– البحث العلمى وتطبيقاته ، يحتوى على قدر من « المغامرة » فقد يؤدى الى تقدم كبير ، وقد لا ينتج عنه ذلك ، والمحصلة فى كلتا الحالتين هى فى صالح البحث العلمى ، ولكن فى ظل اجهزة الرقابة والمتابعة الجارية ، نجد احجاما كبيرا فى مواقع الانتاج والخدمات عن الاستعانة بالبحث العلمى .

– انصراف العلماء والباحثين الى اعمال لا تحتاج الى الخبرة الرفيعة التى توفرت للعالم والباحث ، والتى كلفت الدولة ملايين الجنيهات ، ويرجع ذلك الى ارتفاع تكاليف المعيشة ، مع انخفاض مرتبات العلماء والباحثين .

– نتيجة لانواع الهدر السابق ذكرها ، انخفض مستوى العلماء والباحثين عن نظرائهم فى الدول المتقدمة وفى بعض الدول النامية ، ونتج عن ذلك قصور فى العمل العلمى الجاد .

– من المعروف انه كلما احتدمت الضائقة الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع ، اتجهت الدولة الى العلماء والمفكرين لبذل أقصى الجهد لعلاج الموقف وتكون جماهير الشعب قوة دافعة للمسئولين لتحقيق ذلك ، ولكن فى غيبة ثقافة علمية رشيدة ونافذة الى وجدان الجماهير ، أصبح دور العلماء ضئيلا أو غائبا ، وبالتالى اصبح دور العلماء والمفكرين فى حل المشكلات (ولا نقول التقدم والرقى) دورا هامشيا أو ضعيفا .

* هجرة العلماء ، هجرة دائمة أو مؤقتة ، تعتبر فقدانا كبيرا فى هذا

القطاع المنتج على مستوى رفيع . ولقد استتبع ذلك استقدام خبراء اجانب باعداد كبيرة ، يتقاضون اجورا باهظة نسبيا مما يترتب عليه هدر آخر .

صور ونماذج من الهدر فى مجال محو الأمية :

– التباين الواضح بين أهداف الخطط الموضوعة لمحو الأمية والموازنات المعتمدة ونتائج التنفيذ :

• وضع المجلس الاعلى لتعليم الكبار فى عام ١٩٧٣ خطة لمحو الامية فى القطاع العام والحكومى لعدد ١٩٥,٠٠٠ فى ٣ سنوات ، منهم ٦٦,٠٠٠ فى القطاع الحكومى ، ١٢٩,٠٠٠ فى القطاع العام – وتكفلت الاجهزة التنفيذية فى هذين القطاعين بكل التكاليف المالية ، ولم تسفر النتيجة سوى عن محو أمية ٣٨,٢٪ فقط مما استهدفته الخطة .

• وضعت وزارة التربية منذ عام ١٩٧٦ خطة خمسية يتم بموجبها انشاء ١٠٠٠ وحدة سنويا من مدرسة الفصل الواحد أو الفصلين ، لسد منابع الأمية بناء على توصية المجلس القومى للتعليم . وقد بلغ عدد هذه المدارس حتى عام ١٩٨٣ حوالى ٢١٤٠ فقط (من أصل ٥٠٠٠ وحدة) تضم ٦٣٧٠٠ تلميذ .

– خلخلة الفصول المفتوحة لاستقبال الاميين ، وعزوف عدد كبير عن الانتظام فى الدراسة ، فقد تضمنت تقارير الخبراء والمفتشين ما يشير الى ضآلة الحضور ، وبالتالى هبوط نسب النجاح بدرجة ملحوظة (٥٪ الى ٨٪ فقط) .

– الاهدار المالى الكبير ، فى الاعتمادات المخصصة لمحو الامية ، بسبب عدم فتح الفصول المقررة فى الموازنات السنوية ، وتوضح التقارير الرسمية عن عام ١٩٨٤ – ١٩٨٥ التفاوت الكبير بين عدد الفصول المدرجة فى الميزانية وعدد الفصول المنفذة فعلا . ففى شمال الجيزة مثلا فتح ٩ فصول من ١١٠ فصول ، وفى الفيوم تم فتح ٢٩٥ فصلا من ٦٠٠ فصـــل ، وفى القليوبيـــة تم فتـح ٧٠ فصلا من ٣١١ فصلا .

– توزيع نصيب كبير من الاعتمادات المخصصة لمحو الامية ، على المديرين والمشرفين فى مديريات التعليم فى شئون محو الأمية – دون عمل مثمر .

وهكذا تضيع معظم الاعتمادات المخصصة لمحو الأمية « هباء » دون مقابل يذكر ، ولا تزال نسبة الأمية مرتفعة بين الكبار ، فهى تبلغ ٥٢٪ بين مجموع السكان فوق سن العشرين ، ٦٩٪ بين الاناث ، وعدد الأميين فى تزايد مستمر بسبب القصور فى استيعاب الملزمين ، وارتفاع نسب التسرب والانقطاع بين تلاميذ المدارس الابتدائية .

ثانيا – اسباب الهدر ودواعيه :

من الأهمية بمكان التعرف على اسباب الهدر ودواعيه ، والدوافع التى تدعو الى وقوعه ، لكى يمكن فى ضوء ذلك التفكير فى كيفية الحد منه ، إن لم نتمكن من تلافيه تماما .

فالهدر قد يكون نتيجة تترتب على وجود ثغرات فى القوانين والنظم الموضوعة ، أو ينشأ عن سوء التطبيق ، أو غياب الرقابة والمتابعة . كما يكون نتيجة لسوء التوجيه وسوء التخطيط وغير ذلك من العناصر والتنظيمات الداخلية فى المؤسسات التى تحقق فاقدا . هذا بالاضافة الى ان بعض النظم والقوانين العامة فى الدولة قد تكون مسئولة كذلك الى حد ما .

وفيما يلى بعض العناصر الداعية الى ظهور الفاقد فى مؤسسات التعليم :

– ان الزيادة المطردة فى اعداد السكان ، تفرض على التعليم بضعة الاف سنويا للعمل فى مهنة التدريس ، ممن لم يسبق اعدادهم لهذه المهنة ويترتب على هذا الاجراء اهدار مالى وتربوى يتكـــرر من عـــام لآخـــر .

– نظم الترقيات بالاقدمية ، ومنح المكافآت ، والبدلات ، والحوافز لجميع العاملين على حد سواء ، وبغير معيار الانتاج المتميز ، جميعها عوامل تدعو الى التراخى فى الاداء والركون الى الكسل واللامبالاة .

– نظم الادارة (السائبة) ، وغياب المعايير الموضوعية فى تقديم مستوى الاداء ، وعدم المواجهة الصريحة للأخطاء ، والتسيب وسوء

المواظبة ، وعدم الالتزام باصول العمل ومسئولياته ، والتساهل فى معاقبة المتخلفين وغياب المتابعة الجادة - كلها دوافع للهدر .

- ان عددا كبيرا من القيادات المسئولة لا يدرك مقدار ما يحدث فى قطاعاتها من هدر وضياع بسبب غياب المعدلات والاسس التى يمكن فى ضوئها قياس الهدر والفقدان او لعدم معرفتهم بها .

- عدم توصيف الوظائف وتحديد معدلات الاداء فى الوظائف المختلفة كان مدعاة لتكديس عدد من الموظفين للقيام بعمل واحد . كما ادى الى التضخم الوظيفى والبطالة المقنعة . وفى ذلك كله ضياع للجهد والمال ، واعاقة للانتاج .

- سوء استخدام مجانية التعليم ، واطلاقها على جميع جوانب العملية التعليمية بل وامتدادها الى الخدمات الاجتماعية فى ميدان التعليم بحيث شملت الكتب ، والرعاية الصحية ، والانشطة الاجتماعية ، وخدمات التغذية ، والرسوب المتكرر . مما ادى الى عدم جدية غالبية الطلاب فى التحصيل العلمى والى تدهور عام فى مرفق التعليم .

- بنية التعليم وكفاءته الداخلية ، والمناهج والمقررات ، ومدى التوافق بينها وبين متطلبات الحياة العملية وسوق العمل .. عامل اساسى فى اجتذاب الطلاب وانتظامهم فى دور التعليم - وانصرافهم عنها - اذا لم يلمسوا للتعليم اثرا واضحا فى زيادة دخل الاسرة ، وفى تحسين احوالها الاقتصادية والاجتماعية .

وان شيوع الدراسات النظرية واسلوب التلقين والمشافهة ، والمناهج التقليدية غير المطورة ، وعدم انفتاح المدرسة على البيئة ، وارتفاع اجور الصبية والعمال ، لهى من اهم العوامل الداعية الى التسرب ، والاهدار فى مؤسسات التعليم العام .

- نظم القبول الحالية فى الجامعات ، وفى المدارس الثانوية بانواعها وما يوجد بها من ثغرات عديدة ، ترتب عليها اخطاء جسيمة فى توجيه الطلاب ، وتوزيعهم فى تخطيط القوى البشرية .

- التوسع السريع فى انشاء الكليات الاقليمية فى مختلف التخصصات دون تخطيط مسبق ، وبدون المقومات الاساسية للتعليم الجامعى ، ادى الى تدهور المناخ التعليمى فى معظم هذه الكليات .

- القصور الواضح فى ساعات العمل فى المؤسسات التعليمية عامة بدرجة ليس لها نظير فى الدول الاخرى شرقية كانت أم غربية . هذا القصور مسئول الى حد كبير عن حجم الاهدار والفقدان الذى تلمسه فى قطاعات التعليم .

- عدم تحديد عدد سنوات القيد بالمجان فى كل مرحلة تعليمية ، وعدم تحديد الحد الاقصى للسن للبقاء فى كل مرحلة ، مما ترتب عليه اهدار كبير فى اقتصاديات التعليم .

- التراخى فى التنفيذ ، اذ يكشف الحساب الختامى السنوى عن عدم استغلال المبالغ المعتمدة للتوسع فى الانشاءات ، او للاحلال أو الصيانة فى المبانى مما يؤدى الى تدهور المؤسسات التعليمية ، وسوء حالة الأجهزة التعليمية ، فضلا عن تعطيل رأس المال المتاح ، وعدم الافادة منه على النحو المنشود .

- شعور العاملين فى قطاعات التعليم العام والبحث العلمى بالغبن المادى بالمقارنة بالفئات الاخرى فى الدولة ، مع اطراد الارتفاع فى تكاليف المعيشة - الأمر الذى يضطر الكثيرين من العاملين فى مهنة التدريس والبحث العلمى الى عدم التفرغ لواجبات المهنة والانشغال باعمال أخرى لزيادة دخولهم لتغطية نفقات المعيشة .

- هجرة العلماء والمتخصصين ، وعدم توفير التمويل الكافى ، من اهم الاسباب الداعية للهدر فى قطاع البحث العلمى .

- ان المعلم هو اهم العناصر فاعلية فى بيئة التعليم . ومالم يكن على مستوى عال من الثقافة ، والنضج ، والخلق القويم ، وعلى دراية بالمعارف العلمية والخبرات الفنية فى التربية وطرق التدريس ، ومؤمنا برسالته ملتزما بالاصول التربوية وأداب السلوك الاجتماعى النظيف . فانه يصبح عامل هدر فى المناخ المدرسى .

ومن اسف ان مهنة التدريس فى التعليم العام تضم اليوم مجموعات متباينة الثقافة ، متعددة الاتجاهات ، تختلف مشاربها ، كما تختلف مؤهلاتها وتفتقد التجانس ووحدة الهدف - هذا الى ان نسبة كبيرة منها

غريبة على مهنة التدريس ممن يكلفون سنويا عن طريق القوى العاملة للعمل فى ميدان لم يسبق اعدادهم له ، والبعض منهم دون المستوى العلمى والمهنى المطلوب بكثير .. فلا غرابة ان تلاميذ المدارس يفتقدون بذلك القدوة المثلى الى حد كبير .

ثالثا : الاسلوب الامثل لتقدير حجم الفقدان فى التعليم والبحث العلمى :

ان صور الهدر التى سبق الاشارة اليها ، والتى لا تخفى على المتخصصين فى شئون التربية والتعليم - انما تمثل بعض النماذج على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر .

ولكن التعرف على حجم الفاقد فى مختلف شئون التعليم والبحث العلمى ، يقتضى دراسة موسعة وشاملة لمختلف جوانب العمليات التعليمية والبحثية وتقييم النواحى النوعية والفنية ، والمحتوى والمستوى ، - ومدى فاعلية البحث العلمى وأثره فى تنمية المجتمع ، ومردود التعليم كعملية استثمارية وتقدير الفرق بين التكلفة والعائد او المكسب والخسارة . وبعبارة أخرى دراسة اقتصاديات التعليم على اسس علمية وموضوعية .

وأذا كان من الميسور قياس الهدر الكمى ، اذا ما صدقت البيانات ، فليس الحال كذلك بالنسبة لتقييم الجانب الكيفى - والمستوى ، والمضمون ، والفاعلية . فهذه امور تحتاج الى دراسة متانية ، تستند الى معايير خاصة لكل حالة . ومتابعة الخريجين وتقييم مستوى الاداء والتعرف على مدى نجاحهم فيما يسند اليهم من اعمال .

كما يتطلب الامر بحث تمويل التعليم والانفاق عليه بالنسبة لمجموع الدخل القومى ، ومدى كفاية الاعتمادات المالية المتاحة بالنسبة لعدد المتعلمين ، لتوفير تعليم مثمر - وكذلك اجراء دراسة تحليلية لموازنة التعليم ، وتوزيعها على أبواب الانفاق فى ضوء طبيعة العمل واحتياجاته والتعرف على نواحى الاهدار فى كل باب منها ، فى ضوء الانفاق الفعلى .

ومن الطبيعى أن الدراسة تتطلب القيام بمسح ميدانى شامل لمختلف الامكانات المادية والبشرية المتاحة فى مؤسسات التعليم والبحث العلمى ، والكشف عن معدلات الأداء الفعلى ، واجراء التحليلات لمعرفة مواطن الفاقد وحجمه على وجه التحديد .

ومثل هذه الدراسات ، التى تستند على الأساليب العلمية والحسابات الدقيقة ، وعلى جهاز كفء للمعلومات ، للقيام بجمع البيانات وتحليلها واستخراج المعدلات والنتائج ، تتطلب أن يوكل أمر هذا البحث الى مجموعة من الخبراء المتخصصين ويعطى لهم الوقت الكافى والوسائل اللازمة ، للقيام بالدراسة المطلوبة بالأسلوب الأمثل واعطاء صورة صادقة وشاملة لحجم الفاقد ، ومواطنه فى مختلف جوانب العمليات التعليمية والبحثية .

رابعا : اقتراحات وتوصيات للحد من الهدر والفقدان فى قطاعات التعليم والبحث العلمى :

نظرا لخطورة نواحى الهدر والفقدان فى ضوء ما سبق من بيانات وانعكاساتها على تربية النشء .. وأثارها السيئة على الثروة القومية وما ينالها من اهدار وتخريب ، نتقدم بالاقتراحات والتوصيات الاتية ، والتى نامل ان تجد طريقها الى التنفيذ دون ابطاء ، للحد من الهدر وأضراره .

- انشاء جهاز خاص للمتابعة والتقويم - فى كل وزارة من وزارات التعليم ، وفى المؤسسات الكبرى - (فى وزارة التربية والتعليم - فى وزارة التعليم العالى فى كل جامعة على حدة - فى الأزهر - فى الجامعة الازهرية - فى اكاديمية البحث العلمى - فى امانة المجلس الاعلى لمحو الامية) وتكون مهمة هذا الجهاز حصر مجالات الفاقد وتعقب مواطنه ودوافعه والعمل على تداركها اولا باول . واجراء متابعة جادة ، بصفة دورية منتظمة - واعلان نتائجها لجميع العاملين فى المؤسسة .
- توصيف الوظائف فى قطاعات التعليم والبحث العلمى ووضع معدلات الاداء لكل وظيفة أو عمل والحرص على التزامها دون أى استثناء ، للتخلص من التضخم الوظيفى ، والبطالة المقنعة .
- ايقاف تعيين غير الجامعيين وغير المتخصصين ، وغير المؤهلين

تربويا فى اعمال التدريس . على ان يتم ذلك فى فترة زمنية تحددها الجهات التنفيذية بعد دراسة للاحتياجات ومعدلات التخرج فى كليات التربية (ومن الجدير بالذكر ان كليات التربية بلغت ٢٢ كلية فى مختلف انحاء الجمهورية) .

* الارتفاع بمستوى المعلمين فى التعليم العام . وتوحيد مصدر اعداد المعلم لمختلف المراحل ، بحيث لا يقل عن الحصول على الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بكليات التربية ودور المعلمين – خاصة بعد ان اصبح حملة الثانوية العامة يزيدون كثيرا عن حاجة الجامعات .

كما يجب ان يجرى اعداد معلمى التعليم العام لمختلف المراحل ، عن طريق دراسة نظامية ومتفرقة فى كليات التربية وايقاف ما يخالف ذلك من تنظيمات .

* تنظيم القبول فى المدارس الثانوية بانواعها وفى الكليات الجامعية والمعاهد العالية على اسس جديدة ، تستند الى ثلاثة اعتبارات حاكمة .

– المستوى العلمى لدى الطلاب والميول والقدرات الخاصة .

– الامكانات البشرية والمادية ، فى كل مؤسسة تعليمية ، طبقا للمعدلات المتعارف عليها فى الهيئات التعليمية والتربوية الدولية .

– احتياجات المجتمع من القوى البشرية فى مختلف الانشطة .

* تحديد مدة قيد الطالب بالمجان فى كل مرحلة من مراحل التعليم وتحديد فرص الرسوب والاعادة ، على ان تكون فى اضيق الحدود ، حفاظا على اقتصاديات التعليم – وفى حالة تجاوز فرص الرسوب المحددة ، يعاد قيد الطالب فى المدرسة او الكلية ، على ان يتحمل التكاليف الفعلية للتعليم .

* تحديد الحد الاعلى للسن ، للبقاء فى كل مرحلة ، فى التعليم النظامى المجانى – مع مراعاة عدم الاهدار فى التمويل المتاح للتعليم – واتاحة الفرصة لمن يتجاوز الحد الاقصى للسن ، للتقدم للامتحان من الخارج مع دفع الرسوم المقررة .

* حيث ان التعليم فى مختلف مؤسسات الدولة التعليمية حق لجميع المواطنين ، لذلك يجب تقرير رسوم يتحملها الطلاب ، مقابل ما يقدم لهم من خدمات غير تعليمية .

* تصحيح مدة العام الدراسى ، وامتداده الى ٤٠ اسبوعا ، كما هو الحال فى كل بلدان العالم (من أول سبتمبر حتى آخر يونيو) – وتصحيح مدة العمل المدرسى ، بحيث لا تقل عن اربعين ساعة فى الاسبوع ، شاملة لجميع الانشطة التعليمية – وذلك فى المبانى المدرسية التى لا توجد بها فترات مسائية ، مع العمل على التخلص من الفترات المسائية فى اقرب وقت ممكن .

* اعادة النظر فى منح المكافآت التى تصرف للطلاب المتفوقين فى التعليم الجامعى اكتفاء بمجانية التعليم ، وخاصة بعد شدة الاقبال على التعليم الجامعى مما ادى الى تكدس بعض الكليات بأعداد تفوق طاقاتها .

* اتباع اسلوب التخطيط الشامل والدراسات المتأنية فى انشاء المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث – وعدم البدء فى تشغيلها قبل استكمال جميع مستلزماتها البشرية والمادية والاجهزة العلمية والمرافق والخدمات الأساسية .

* التدقيق فى اختيار القيادات المسئولة عن الادارة والاشراف بحيث تكون قادرة على الحزم ، ومحاربة التسيب واللامبالاة – وتكون قدوة مثلى يحتذى بها فى الحفاظ على المال العام وحسن الاداء .

* تقرير حوافز مختلفة لتشجيع الباحثين والمتخصصين على العودة الى الوطن .

* توفير التمويل اللازم للبحث العلمى ، مما يشجع العلماء على الاستمرار فى البحوث لخدمة قضايا المجتمع .

* اجراء دراسات شاملة ، فى اقتصاديات التعليم ، للاسترشاد بما تكشفه من نتائج ، فى كيفية استغلال الامكانات المتاحة ، لأقصى طاقاتها ، وتحقيق افضل عائد دون هدر أو فاقد .

* تطوير وتطويع النظام الادارى بما يسمح بالرقابة الداخلية فى كل مؤسسة أو قطاع ، مع اعادة النظر فى النظام المحاسبى لوحدات التعليم بحيث يكون مرتبطا بما يحققه من ناتج .

* اعادة النظر فى بنية التعليم ونظمه ومناهجه ومقرراته – بحيث تكون متفقة مع احتياجات العصر .

دور المدرسة فى التربية السلوكية

وجهت المجالس القومية المتخصصة اهتماما خاصا لدراسة المشكلات السلوكية وتجلية العوامل التى أثرت على المجتمع المصرى ، وما ظهر فيه من سلبيات فى نواحى الحياة المختلفة .

وفى هذا الاتجاه تم انجاز مجموعة كبيرة من الدراسات التى تضمنت ما يأتى :

التربية السياسية وتنمية الشعور الوطنى بالانتماء والمسئولية .

اعادة بناء شخصية الانسان المصرى .

السلوكيات وحماية القيم فى المجتمع المصرى .

نحو سياسة ثقافية .

الرعاية الاجتماعية ورعاية الشباب .

التربية العلمية ودورها فى تطور المجتمع المصرى وتنميته .

كما شكلت لجنة خاصة لدراسة « السلوكيات والعادات والتقاليد والقيم ، انبثقت عنها لجان فرعية .

ولكى تتكامل هذه الدراسات رؤى دراسة موضوع « دور المدرسة فى التربية السلوكية » .

المقصود بالتربية السلوكية :

والمقصود بالتربية السلوكية عملية تكوين الفرد وتشكيله وارشاده وتوجيه أسلوب حياته بالافادة من امكاناته وقدراته الطبيعية ، لاكتساب الخبرات التى تساعد على نموه فى الاتجاه السليم ، بما يجعله نافعا لنفسه ولمجتمعه ، وبما يساعد على تفاعله مع البيئة المحيطة به ، فى اطار المبادئ والقيم والاتجاهات السلوكية المرغوب فيها ، فيصبح قادرا على التحكم فى تصرفاته ، ويستطيع الاسهام فى تنمية المجتمع والعمل على رقية وتقدمة

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التركيز على دور المدرسة فى التربية السلوكية ، بتوضيح مسئولية المدرسة المرتبطة بمسئولية الأسرة والبيئات المجتمعية الأخرى ، والتعرف على مدى اهتمام المدرسة فى الوقت الحاضر بتادية دورها فى التربية السلوكية الى جانب رسالتها التعليمية وعرض أمثلة من مظاهر السلوك السائد فى مدارسنا . وعلى الأخص ما يثير الشكوى مما انتشر من سلبيات وانحرافات فى المحيط المدرسى ، مما تنعكس آثاره على المجتمع العام ، مما يقتضى تحليل أسباب هذه الانحرافات وتلك السلبيات ، تمهيدا لاقتراح ما يمكن ان تقوم به المدرسة من تنظيمات واجراءات وقائية وعلاجية . مع تاكيد دور المدرسة فى القضاء على السلبيات وغرس المبادئ والقيم المرغوب فيها فى الجيل الناشئ ، حتى ينعكس اثرها على المجتمع كله للوصول الى مستقبل افضل .

مسئوليات المدرسة فى التربية السلوكية :

والمدرسة هى العامل الأساسى الذى يشارك الأسرة فى متابعة نمو الفرد ونضجه ، وتكوين محدداته السلوكية . ويتكامل دور المدرسة مع دور الأسرة فى هذه المهمة ، غير أن دور المدرسة يتضاعف فى مجتمعنا كثيرا ، نظرا لما نعرفه جميعا عن نواحى القصور فى حياة الأسرة ، وضحالة ما يمكن ان تقدمه من مبادئ تربوية سليمة . واذا كانت الأسرة بها الكثير من المعوقات . واذا كان المجتمع ايضا مليئا بالمشكلات ، فلا أمل لنا سوى التركيز بالدرجة الاولى على المدرسة ورسالتها التى تؤثر فى تحسين حال الأسرة وحال المجتمع .

توضيح لأهداف التربية السلوكية فى المدرسة كما يجب أن تكون :

ومن المفروض ان تقوم المدرسة بتحقيق التربية السلوكية من جميع نواحى حياة الفرد بحيث تحقق ما يأتى :

- زيادة معلومات التلميذ التى تساعد على توضيح الأمور ، والتبصير بالقيم والسلوكيات المرغوب فيها .
- العمل على أن تكون المعلومات التى يتلقاها التلميذ ذات فاعلية فى التأثير على مشاعره واتجاهاته النفسية وحالته الوجدانية بما يؤثر على أسلوب حياته .
- ان تؤدى هذه المعلومات المعرفية والمشاعر الوجدانية الى سلوك تنفيذى يظهر فى تكوين المهارات والممارسة العملية .
- ان تعمل المدرسة عن طريق التربية الدينية والخلقية على غرس الصفات السلوكية المرغوب فيها ، كالصدق والامانة والبعد عن الأنانية واللامبالاه . وغير ذلك .
- تحقيق التربية الجمالية وتنمية الذوق الفنى وحب النظام والنظافة وحسن التنسيق فى مجالات الحياة المدرسية والمنزلية وفى المجتمع العام .
- العمل على تنمية الروح الاجتماعية بما ينمى صفات التعاون والتكامل الاجتماعى ، وتنمية الولاء للأسرة وللوطن والمجتمع الانسانى .
- ان تعمل المدرسة على تبصير التلاميذ باهمية المحافظة على موارد الدولة وثرواتها ، وتنمية الوعى الارشادى لزيادة الانتاج ، وترشيد الاستهلاك بما يساعد على تامين المستقبل .
- التدريب علي الأسلوب العلمى فى التفكير ، بما يساعد على مقاومة الأباطيل والتعود على التأكد من سلامة المعلومات بالبراهين العلمية .
- ان تعمل المدرسة على تعويد التلاميذ على الانضباط والمواظبة واحترام المواعيد والالتزام بالمحافظة على القانون .
- العمل على تقوية الضمير والوازع النفسى الداخلى ، أو النفس اللوامة ، بما يساعد على مقاومة الاغرامات التى تتعارض مع الصالح العام .

الوضع الراهن للتربية السلوكية فى مدارسنا :

لاشك أن بعض مدارسنا يسودها المناخ التربوى والجو التعليمى المحبب للتلاميذ ، والذى يحقق الكثير من أهداف التربية السلوكية . الأمر الذى يدعو الى الفخر والشعور بالرضا .

غير أن زيادة الضغوط العددية على المدارس فى السنوات الأخيرة ، من غير ان يواكب هذه الزيادة توسع فى المبانى والمرافق والامكانات المادية والبشرية – قد أدى الى ظهور الكثير من مظاهر السلوك غير المرغوب فى الجو المدرسى ، مما انعكست اثاره على المجتمع العام فلم تعد معظم المدارس صالحة لمزاولة التلاميذ لنواحى النشاط المختلفة . وحرمت بعض المدارس من المناخ التربوى الذى يساعد على تحقيق اهداف التربية السلوكية .

اضف الى ذلك ان التوسع فى التعليم اقتضى ان يدخل مهنة التعليم الكثيرون من غير ذوى المؤهلات التربوية . الامر الذى أنعكس على طرق التدريس وصعوبة تحقيق الرسالة التربوية المنشودة ، كما ان شعور المدرس بالغبن فى وظيفته وزيادة اعبائه وتحميله اكثر من طاقته بسبب النقص فى عدد المدرسين قد أدى الى نوع من التراخى والشكلية مما ساعد على انتشار الدروس الخصوصية . كما أن اسلوب الامتحانات المتبع فى تقويم التلميذ يحتاج الى اعادة النظر .

نماذج من السلوك غير السوى فى المدارس :

وليس المرء فى حاجة الى تامل أو استقراء لكى يدرك أن بعض المدارس تعانى من الكثير من السلبيات السلوكية .

ومن أمثلة هذه السلبيات كراهية بعض التلاميذ للمدرسة ، والتهرب من المدارس من دون علم الآباء ، وعدم المواظبة على حضور بعض الدروس ، وعدم العناية بالنظافة والعبث بمرافق المدرسة ، أو عدم المحافظة على الأجهزة والأدوات والكتب ، وانتشار اللامبالاة وسوء النظام ، وأهمال أداء الواجبات المدرسية ، وعدم الاعتماد على النفس ،

والالتجاء الى الدروس الخصوصية ، وانتشار ظاهرة الغش فى الامتحانات ، وغياب احترام التلميذ للمعلم والتطاول على بعض المعلمين ، وانتشار الألفاظ البذيئة بين التلاميذ .

وسائل تحقيق التربية السلوكية بالمدرسة :

ولكى تتمكن المدرسة من أعداد المواطن الصالح للحياة الحاضرة وحياة المستقبل ، فانه لابد من أن تهيأ الوسائل الكافية لقيام البيئة والمناخ التربوى الصالح بالمدرسة ، بما يقوى العلاقة بين المعلم والمتعلم وينمى روح الانتماء ، ويعلم النظام بجوانبه الفكرية والسلوكية ، ويساعد على الانضباط فى القول والعمل .

وفيما يلى أهم مكونات هذه البيئة التربوية الصالحة :

- التنظيم والادارة المدرسية .
- هيئة التدريس .
- المواد الدراسية وطرق التدريس .
- النشاط المدرسى .
- الدراسات العملية .
- المتابعة والتقويم .
- التوجيه والارشاد النفسى .
- الصلة بين المدرسة والمنزل والبيئة .
- توجيه اهتمام خاص لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة .
- التنسيق بين دور المدرسة ودور باقى المؤسسات المجتمعية الأخرى فى التربية السلوكية .

١) التنظيم والادارة والمدرسية :

ان تنظيم العمل المدرسى وأسلوب القيادة وما يسود الجو المدرسى من الانضباط والحزم فى تطبيق اساليب الثواب والعقاب وتكوين العلاقات الانسانية بين أفراد أسرة المدرسة . كلها عوامل تؤدى الى تقوية الشعور بالأمن والاطمئنان وتبادل المودة والاخاء ، والشعور بالانتماء . مما ينعكس على المناخ المدرسى بما يساعد على تحقيق أهداف التربية السلوكية .

٢) هيئة التدريس :

المعلم هو العنصر الأساسى ، فى العملية التعليمية ، فهو الذى يقوم على تربية الناشئ من جميع نواحيه ، فيكون له قدوة فى السلوك ، وهو المثل الأعلى امام التلميذ فى أعماله وتصرفاته . وهو النموذج الذى يقلده التلميذ ويتقمص شخصيته احيانا دون أن يشعر .

ومن هنا فمن الضرورى العناية باختيار من يلتحقون بمهنة التدريس والعمل على جذب العناصر الصالحة لهذه المهنة ، والاهتمام باعداد المعلم فنيا وتربويا وينبغى ادخال التربية السلوكية كمادة خاصة ضمن مواد اعداد المعلم فى كليات ومعاهد التربية بحيث يكون لهما منهج وكتاب كسائر المواد وتختار له موضوعات توضح القيم المرغوب فيها ، والمبادئ الخلقية وأسس التعامل الاجتماعى وتقدير قيمة الانتاج . وغير ذلك من الافكار والمعلومات التى يجب الالمام بها لمن يريد الاضطلاع بمهمة تربية الآخرين على السلوك القويم .

ويجب أن تهتم الوزارة بالتدريب والتاهيل التربوى للمدرس اثناء الخدمة وأن يراعى فى متابعة عمله وتقويمه قدرته على تحقيق اهداف التربية السلوكية .

٣) المواد الدراسية وطرق التدريس :

لكل مادة من مواد الدراسة منهج خاص يوضح اهداف المادة وطرق تدريسها والوسائل المعينة على التدريس وأسلوب التقويم ، وغير ذلك .

وتهتم التربية الحديثة بتحليل اهداف كل مادة الى :

- الأهداف المعرفية .
- الأهداف الوجدانية .
- الاهداف النزوعية أو العملية .

ويمكن من خلال تدريس كل مادة تحقيق الكثير من أهداف التربية السلوكية فيما يسمى التعليم المصاحب – فلا يكفى مجرد الاهتمام بالمعلومات الامتحانية وانما الأهم هو ما يكتسبه التلميذ من دراسة المادة

بما يساعد فى تحسين تصرفاته وسلوكه .

ففى التربية الدينية مثلا يتعلم التلميذ المعتقدات الصحيحة وتصحيح الاخطاء والاباطيل وممارسة العبادات وترسيخ القيم السلوكية السليمة . وتعتبر اللغة العربية الأداة الأولى للفهم وتحديد المعانى . ومن خلال اللغة توضح المفاهيم بما يمنع الالتباس بين القيم والخلط بين المعانى والآداء . ومن خلال دراسة المواد الاجتماعية ينمو الاعتزاز والولاء للوطن واحترام القيم السائدة فيه . وتؤدى دراسة العلوم الى التخلص من الخرافات والمعتقدات الضارة واخضاع الظواهر المختلفة للنفى أو الاثبات بالتجريب والبحث العلمى ، ومن طريق التربية الفنية يكتسب التلميذ القدرة على تذوق الجمال والابداع وهكذا فى باقى المواد الدراسية الاخرى .

٤) التربية السلوكية عن طريق النشاط المدرسى :

يحقق النشاط المدرسى الكثير من الأهداف التربوية نظرا لاقبال التلاميذ على ممارسة انواع النشاط التى يميلون اليها بشوق ورغبة تلقائية . ومن طريق النشاط يتعلمون آداب السلوك وروح التعاون واحترام آراء الآخرين ويحقق التوازن بين التربية الجمالية وبين التربية المعرفية ويحسنون اشغال وقت الفراغ . وغير ذلك . ولكى يتم تحقيق هذه الأهداف فان من الضرورى ان يقضى التلاميذ بالمدرسة وقتا كافيا على نظام اليوم الكامل ، وان تدبر الامكانات اللازمة لمزاولة هذا النشاط وان ينظم الاشراف عليه بحيث يكون هذا الاشراف ضمن العمل الاساسى للمدرس وليس عملا اضافيا .

٥) الدراسات العملية :

اتجهت وزارة التربية الى الاهتمام بالدراسات العملية كما فى التعليم الأساسى والعمل على ربط التعليم بالبيئة . الأمر الذى يؤدى الى اكساب التلاميذ المهارات العملية ويساعد على غرس احترامهم للعمل اليدوى وتقدير الانتاج . وحسن استخدام الأجهزة والأدوات واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير . كما يتعلم التلاميذ بالممارسة الكثير من القيم الاخلاقية التى تتمثل فى الانضباط والاتقان والمثابرة والتعاون من أجل انتاج أفضل .

ولذا ينبغى اخذ اهداف هذا التعليم بجدية والعمل على توضيح اهدافه للمعلمين وتحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة .

٦) التقويم والمتابعة المدرسية :

ان الاسلوب المتبع حاليا فى تقويم التلاميذ يعتمد على الامتحانات المألوفة القاصرة على قياس المعلومات ولا تتطرق لقياس ما تحدثه المدرسة من تغيرات فى شخصية التلميذ وما اكتسبه من عادات وقيم سلوكية ، أو قدرته على التكيف الاجتماعى السليم والتعامل مع الآخرين .

ولكن لهذه الامتحانات مساوئ كثيرة اثرت على أساليب التدريس وطغت على الجو المدرسى بما أدى ال إهمال ممارسة النشاط وقلة الاقبال على القراءة الحرة . والاتجاه الى الدروس الخصوصية والاعتماد على الملخصات والكتب الامتحانية .

ويقتضى الامر مراجعة اسلوب التقويم بحيث يكون شاملا ومستمرا وايجابيا بما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية كلها .

٧) التوجيه والارشاد النفسى :

ومن الاتجاهات المستحدثة فى التربية المدرسية ادخال وظيفة المرشد النفسى والاخصائى الاجتماعى بالمدرسة لمساعدة التلاميذ على التكيف السليم والانتفاع بطاقاتهم الى اقصى حد ممكن ، وتوجيههم للسلوك السوى فى معاملاتهم وحياتهم المدرسية والاجتماعية .

وتعتبر القيم ومعايير السلوك أساسا لقياس الاتزان النفسى حيث نجد ان انتهاك القيم الاجتماعية يؤدي الى الشعور بالضياع وعدم وضوح الرؤية ، ولذا فان تصحيح مسار السلوك وتوضيح القيم واكتساب قيم جديدة قد اصبح مطلبا رئيسيا وأساسا لعملية الارشاد والتربية السلوكية .

ولابد من أن يتوافر لدى المرشد النفسى والاخصائى الاجتماعى

الادوات التى تساعد فى تشخيص قدرات التلاميذ واتجاهاتهم . الأمر الذى يقتضى الاهتمام بالبطاقة المدرسية والاختبارات العقلية والتحصيلية ، مما يحتاج الى تضافر جهود اساتذة التربية وعلم النفس فى هذا الاتجاه .

٨) الصلة بين المدرسة والمنزل والبيئة :

ان دعم الصلة بين المدرسة والاسرة يساعد على نجاح كل منهما فى التربية السلوكية . ففى اجتماعات الاباء والمعلمين ، ومن طريق التقارير المدرسية عن التلاميذ التى ترسل الى الاباء ، ومن طريق مشاركة بعض الاباء فى الرحلات المشتركة مع المعلمين والتلاميذ وتبادل الزيارات . ما يساعد على ثبات المعاملة وعدم التضارب بين توجيهات المنزل والمدرسة وتدعيم التربية السلوكية .

ونظرا لان المدرسة جزء من المجتمع والبيئة المحيطة بها فلابد ان تمتد رسالة المدرسة الى خارج اسوارها ، ولابد من الافادة من المؤسسات المحيطة بها .. مما يزيد شعور التلاميذ بالانتماء ويقلل من الشعور بالاغتراب عند ترك المدرسة ويمكن ان يقدم التلاميذ بعض الخدمات للبيئة بما يساعد على الشعور بالمكانة الذاتية والمكانة الاجتماعية وبما يؤدى الى التفاعل المستمر والمثمر بين المدرسة والمجتمع .

٩) توجية اهتمام خاص لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة :

لا شك ان التربية السلوكية عملية مستمرة خلال جميع مراحل التعليم ابتداء من الحضانة والروضة عبر المراحل الابتدائية والاعدادية ثم مرحلة التعليم الثانوى والتعليم العالى ايضا .

ولكن لمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة اهمية خاصة . وذلك لما تتميزان به من المرونة وقابلية الفرد للتشكيل .. ففى مرحلة الحضانة يمكن تكوين العادات التى يصعب تعديلها فيما بعد ، كما ان شخصية الطفل وطابعه المميز يتم فى الخمس سنوات الاولى من حياته . ولهذا يجب الاكثار من دور الحضانة ورياض الاطفال والاهتمام باختيار المربيات المسئولات عن توجيه سلوكيات الطفل فى هذه المرحلة .

وفى مرحلة المراهقة تتفتح الميول والاهتمامات الخاصة وتتضح القدرات العقلية بحيث يمكن استغلال هذه الخاصية فى تزويد الفرد بالمبادئ والقيم السلوكية المرغوب فيها . الأمر الذى يقتضى الاهتمام برسالة المعلم كقدوة صالحة فى هذه المرحلة وفى المراحل الأخرى كذلك .

التنسيق بين دور المدرسة ودور باقى المؤسسات المجتمعية الأخرى :

يجب أن نؤكد ان التربية السلوكية عملية مستمرة على مدى حياة الانسان وانها تتم من خلال جميع الأجهزة والمجتمعات التى يتعامل معها خلال حياته .

واذن فالتربية السلوكية لا تنتهى بتادية الاسرة والمدرسة لدورهما فى تنشئة الفرد ، وانما يتاثر الفرد ايضا بالقوى والمؤسسات المجتمعية الأخرى التى تحدد الضوابط والمعايير والقيم السلوكية . ومن امثلة ذلك المؤسسات الدينية كالمسجد والكنيسة والأجهزة الحكومية والمؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية - والنقابات المهنية والتنظيمات السياسية والحزبية ، والاندية الاجتماعية والترفيهية والهيئات العلمية ووسائل الاعلام المختلفة .

ولاشك أن هذه العوامل يرتبط كل منها بالآخر ولا يستقل واحد منها بالتاثير ولايمكن أن يضعف واحد منها ويقوى الاخر بل يجب أن تعمل كلها فى تآزر وانسجام .

وتؤثر هذه القوى فى أفراد الشعب جميعا وليس على قطاع خاص متشابه فى المرحلة العمرية أو المستوى الثقافى كما هو الحال فى الرسالة المدرسية ، كما أن اثر هذه المؤسسات عملية مستمرة ومتصلة فى جميع الاوقات وليس فى وقت محدد فقط كما فى ساعات اليوم المدرسى وجدول الحصص المدرسية .

لهذا ينبغى الاهتمام بدور كل هذه المؤسسات بالعمل على توضيح القيم والأهداف الاجتماعية ووضع الضوابط والمعايير السلوكية التى تغرس الانتماء فى قلوب الناس .

ومن المهم ان يحدث التنسيق والتوافق بين تاثير كل هذه القوى بحيث

يتم تكامل البناء ولا يحدث التضارب فى التوجيهات .

وغنى عن الذكر ان من دواعى نجاح كل هذه المؤسسات المجتمعية فى رسالتها فى التربية السلوكية ما يتبع فيها من أساليب القيادة والتبعية والاهتمام بالقدوة الحسنة فى الحديث والعمل والتعامل المبنى على العلاقات الانسانية الجيدة .

والأهم من كل ذلك وضوح الهدف فى جميع هذه المؤسسات وهو العمل على التربية السلوكية السليمة التى تفيد فى خلق المواطن الصالح للحياة فى الحاضر والمستقبل .

التوصيات

* مع التاكيد على أهمية التربية السلوكية فى جميع مراحل التعليم ، فان من الضرورى توجيه مزيد من العناية بمرحلة الحضانة ومرحلة المراهقة بصفة خاصة ، لما يتميز به الفرد فى هاتين المرحلتين من المرونة والقابلية للتشكيل والتوجيه .

* يجب أن تعمل وزارة التربية التعليم على اجتذاب افضل العناصر ممن يريدون الالتحاق بمهنة التعليم وضرورة تاهيلهم تربويا . ونوصى كليات التربية بادخال مادة التربية السلوكية ضمن مواد الاعداد التربوى للمعلم ، تاكيدا لأهميتها فى ممارسة وظيفتهم التربوية فى المدارس بعد التخرج .

* ان يراعى قادة التربية في تقويمهم لعمل المعلمين مدى قدرتهم على تحقيق اهداف التربية السلوكية بالمدرسة ، وأن يؤخذ فى الاعتبار دور المعلم كقدوة للتلميذ وسلوكه فى التعامل الاجتماعى داخل المدرسة وخارجها . وأن تتخذ خطوات ايجابية نحو توجيه المعلمين وتدريبهم ليكونوا مؤهلين لتحقيق هذه الرسالة .

* التاكيد على أهمية تحقيق الأهداف السلوكية الوجدانية والتطبيقية بجانب الأهداف المعرفية . سواء فى وضع المناهج أو طرق التدريس أو محتوى الكتب المدرسية بدلا من التركيز على النواحى التحصيلية وحدها بحيث تؤثر المعلومات على السلوك العملى والتنفيذى للتلاميذ .

* اعادة النظر فى الوضع الحالى للامتحانات المدرسية ، بحيث لا تعتمد على قياس النواحى المعرفية وحدها ، وانما يكون تقويم التلميذ شاملا لجميع نواحى شخصيته ومدى التغيير فى ميوله واهتماماته العملية ومظاهر سلوكه الفردى والاجتماعى .

* ان تعنى المدرسة بان يعمل المعلمون كفريق بحيث تتكامل اهداف المواد الدراسية المختلفة . وتوجيه العناية للتعاون فى بحث مشكلات التلاميذ السلوكية والاهتمام بالتوجيه والارشاد النفسى والخدمة الاجتماعية بما يحقق وقاية التلاميذ من الانحرافات السلوكية ومما يساعد على تنمية الموجهات السلوكية ومراعاة القيم والضوابط الاجتماعية .

* ومن المهم ان تهيأ المدرسة الجديدة من حيث المبنى والامكانات المادية والبشرية لاتاحة الفرصة لأن يمارس التلاميذ أنواع النشاط المدرسى التى تتمشى مع ميولهم ، بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة والعمل التعاونى بما يساعد على غرس وتثبيت القيم السلوكية السليمة . اما بالنسبة للمدارس الحالية التى لا توجد بها مثل هذه الامكانات فيقترح الاستعانة بالساحات والملاعب والحدائق ومراكز الشباب لتكون مراكز تجميع لتلاميذ المدارس المجاورة لها حيث تزاول فيها نشاطاتها المختلفة .

* ان تعمل وزارة التربية والتعليم على التوعية الكافية بين المدرسين والآباء بالتعليم العملى والتطبيقى الذى يساعد على تاصيل احترام العمل اليدوى وتقدير قيمة العمل والانتاج مما يدعم التربية السلوكية .

* ان تنبه المدارس واداراتها الى أهمية توفير المناخ التربوى السليم فى العلاقات التى تسود اسرة المدرسة بما يهيئ الجو المدرسى العام لتنمية الشعور بالرضا والانتماء وممارسة السلوكيات السليمة . وحبذا لو امتدت رسالة المدرسة الى خارج اسوارها بتدعيم الصلة بين الآباء وهيئات التدريس بما يؤدى الى اتباع أساليب متوافقة فى تنشئة التلاميذ وعدم التضارب فى التوجيهات التربوية والسلوكية .

* ان تهتم المدرسة باتباع الاساليب التربوية السليمة فى تطبيق الثواب والعقاب على التلاميذ بما يضمن الشعور بالعدالة ويساعد على

تثبيت القيم الصالحة والقضاء على الانحرافات قبل استفحالها وبما يؤدى الى مراعاة الحقوق والواجبات واحترام الضوابط والقوانين الاجتماعية .

* احياء المحاولات السابقة لوضع دستور لمهنة التعليم يوضح فيه أخلاقيات المهنة ، والعمل على تبصير العاملين فى الميدان التعليمى بواجباتهم والتزاماتهم السلوكية داخل المدارس وخارجها ، بما يؤدى الى تنمية الولاء للمهنة وللوطن وبما يحقق أهداف التربية السلوكية .

* الاهتمام بتزويد المكتبات المدرسية بالكتب والمراجع التى تعالج القضايا الاخلاقية والقيم الاجتماعية والوطنية والمسائل الدينية ، التى تؤلف خصيصا لتوجيه التلاميذ وغيرهم لمقومات السلوك السوى ، وأن يشجع التلاميذ على قراءة مثل هذه الكتب الاضافية .

توصيات عامة أخرى
مكملة لدور المدرسة

* ان تعنى وزارة الشئون الاجتماعية والهيئات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة بتنظيم برامج خاصة للتوعية الأسرية وتبصير الآباء والأمهات برسالتهم فى التربية السلوكية ويمكن ان تنشأ مدارس مسائية منظمة لهذا الغرض .

* ان تعنى المؤسسات المهنية واتحادات العمال والنقابات بمختلف تخصصاتها بوضع دستور للمهنة وآدابها يتبعه جميع أفرادها ، وينص فيه على ما يلزم مراعاته فى العمل المهنى والتعامل الاجتماعى بما يعزز اخلاقيات المهنة وآداب السلوك العام .

* يجب ان تخطط برامج اجهزة الاعلام المختلفة بالاستعانة بالمختصين فى التربية وعلم النفس بما يؤدى الى تكامل مهمة أجهزة الثقافة والاعلام مع مهمة الأسرة والمدرسة فى الوصول الى وقاية النشء من الانحراف والى تدعيم القيم المرغوب فيها وضوابط السلوك السوى .

* ان تواصل الأجهزة الحكومية مهمتها بمزيد من التاكيد على تنفيذ القانون وتطبيق قواعد الثواب والعقاب ، وتحقيق العدالة بين المواطنين والقضاء على السلبيات التى تظهر فى المجتمع تدعيما لتنمية الولاء والانتماء للوطن .

* دراسة الارتباط المستمر بين المشكلات السلوكية ، وبين المشكلات الاجتماعية الأخرى كمشكلة الاسكان ، ومشكلة تزايد الأسعار ، ومشكلة الأمية وغيرها ، مما يؤثر فى حياة الانسان المصرى ، الأمر الذى يؤكد ضرورة التكامل بين السياسات والحلول التى توضع لهذه المشكلات بما يضمن تمكين المواطن من القيام بدوره الايجابى فى بناء وتنمية نفسه ومجتمعه .

* مواصلة الاهتمام بالتربية من أجل التفاهم الدولى بما يساعد على الافادة من اتصالاتنا الثقافية والتكنولوجية الواسعة ، وبما يؤدى الى المواءمة بين التقاليد الأصيلة فى المجتمع وبين الاتجاهات الحديثة والدخيلة على القيم المتوارثة . الأمر الذى يؤدى الى تقليل الصراع والمعاناة النفسية التى تؤثر كثيرا فى التربية السلوكية .

الدورة الثالثة عشرة ١٩٨٥ – ١٩٨٦

التعليم وتحديات العصر

مقدمة :

يواجه العالم بجميع مجتمعاته ودوله تحديات تفرض وجودها على هذه المجتمعات وتلزم المسئولين والمفكرين فيها بمواجهتها .

ووجود مثل هذه التحديات ليس مقصورا على مجتمع دون آخر ، ولا على مرحلة زمنية دون الأخرى ، فحيثما وجدت جماعة من البشر فهناك أهداف وآمال ، وهناك صعوبات وتحديات، وحيثما تغيرت وتطورت نظم

الحياة وأساليبها تعدلت الاهداف وتغيرت الصعوبات والتحديات .

وقد يمكن الاختلاف بين المجتمعات خلال حقبة تاريخية معينة فى انواع التحديات ومدى حدتها وما يرتبط بذلك من مستويات حضارية ، وقد يكون الاختلاف فى مدى وعى وادراك المجتمع لهذه التحديات ومدى رغبته وقدرته على مواجهتها والتعامل معها ، وتتغير التحديات بتطور المجتمعات ، ولكن التحديات التى يسيطر عليها الانسان تصبح مكونات أساسية فى بناء المجتمع وينشأ عنها تحديات أخرى ... وهكذا يستمر النمو والتطور .

وقد اعتبر الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم منذ سنوات وما يرتبط به من تطور تكنولوجى سريع ومتسارع تحديا فى وقت مضى فى المجتمعات المتقدمة ، أما الآن فقد اصبح هذان المكونان من مكونات المجتمعات المتقدمة ، وظهرت تحديات جديدة ارتبطت بهذين المكونين مع مكونات أخرى ، ولعل أهم هذه التحديات التى تواجه الدول المتقدمة هى الحاجة الى نظام اقتصادى عالمى والوصول الى درجة مناسبة من الوفاق العالمى ومواجهة ظاهرة الاغتراب بين الشباب ، وهكذا تتغير التحديات

تحديات العصر فى مصر :

يواجه المجتمع المصرى تحديات ، وهى تختلف عما تواجهه دول العالم المتقدمة من تحديات ، ونستطيع القول بان ما نواجهه من تحديات يرتبط بل ويماثل مكونات الحياة الاجتماعية أو مقوماتها فى الدول المتقدمة .

وتتعدد التحديات التى تواجه مصر فى حاضرها ومستقبلها ، فمنها ما هو سياسى ، ومنها ماهو اجتماعى واقتصادى ومنها أيضا الفكرى وقد يرى البعض ادماج الجوانب السابقة فيتحدث عما يواجه مصر من التحدى الحضارى ، ويرى البعض أيضا ان تاصيل الديموقراطية فى مصر يمثل تحديا لمصر . ونتحدث بشىء من الايجاز فيما يلى عن هذا التحدى :

أولا التحدى الحضارى :

تعيش مصر اليوم وبينها وبين دول العالم المتقدمة فجوة حضارية ضخمة ، فقد تطورت الحياة فى العالم الخارجى بسرعة كبيرة ولا ينمو المجتمع المصرى بذات المعدل ، مما أدى الى اتساع الفجوة أو الهوة بين الحضارة المصرية والحضارة فى الدول المتقدمة وصنفت مصر بين دول العالم على انها دولة من الدول النامية . والتى تتسع الفجوة الحضارية بينها وبين دول العالم المتقدمة وهى مستمرة فى الاتساع ، وذلك لازدياد معدل النمو الحضارى بينها بين الدول المتقدمة .

وقد يؤدى التخلف الى التبعية فى صورها المختلفة ، وهذا وضع غير مقبول . و لا شك فى ان هناك العديد من العوامل التى أدت الى اتساع هذه الفجوة الحضارية ، ولعل من أهم هذه المتغيرات الانفجار المعرفى الذى يعيشه العالم المتقدم ، وما ارتبط به من تغيير فى وسائل الحياة وما اطلق عليه التطور التكنولوجى السريع ، الذى امتد ليستوعب مختلف أنشطة الانسان ، والذى أدى بالانسان الى ان يحسن استثمار ما لديه من امكانات مادية وبشرية بما يوفر له حياة مناسبة فى مجتمعات متقدمة .

وهكذا تتقدم الدول المتقدمة وتسرع فى تقدمها ونموها ، وتزداد الفجوة الحضارية بيننا وبينهم ، ويصبح لزاما علينا أن نقلل من هذه الفجوة حتى لا نتعرض لغزو حضارى ، ذلك ان التبعية التكنولوجية احدى صور التبعية ، وهذا تحدى يواجه مصر فى حاضرها ومستقبلها القريب .

ومصر لا تستطيع الا أن تواجه هذا التحدى ، فهى لا تستطيع ان تغلق نفسها على نفسها فى عصر تطور علمى وتكنولوجى ، جعل من العسير على مجتمع ما أن يعيش بعيدا عن التاثير والتاثر بما يحدث فى المجتمعات الأخرى ، وهى لاتستطيع أيضا ان تقبل دور التابع للآخرين . وهكذا فالتحدى الحضارى الذى يواجه مصر هو أهم التحديات من وجهة نظرنا ، وهو يمتد ليشمل جميع أنشطة الانسان فى المجتمع .

ثانيا : تأصيل الديمقراطية :

على الرغم من أننا نستطيع أن نعالج هذا التحدى ضمن التحدى الحضارى الاأننا فضلنا معالجته منفردا لأهميته . ونتحدث عن الديمقراطية كنظام اجتماعى سياسى قبله المجتمع المصرى ويمارسه فى حياته . وليس هناك خلاف فى أن الديمقراطية لا تعنى مجرد تعدد أحزاب أو وجود مجالس نيابية أو مجالس محلية أو صحف متعددة ، فهناك جوانب اخرى لا تقل أهمية عن هذه الجوانب – رغم أهميتها – فالديمقراطية أسلوب للحياة ، وهى مجموعة من القيم والاتجاهات الاجتماعية وهى أساليب سلوكية وتقاليد وعادات ، تتفق جميعا على قيمة الانسان وقدرة الانسان ، وتتفق جميعا على أن حقوق الانسان لم تمنح من أحد ، وأنما هى مكونة من مكونات انسانيته ، وتتفق جميعا على تقدير واحترام انسانية الفرد ، تلك التى يعبر عنها فى صور متعددة تحدد علاقات الناس بعضهم ببعض كما تحدد علاقة الفرد بالمجتمع .

ويتفق منا الكثيرون فى أن هذه القيم والتقاليد والعادات والاتجاهات هى لب الديمقراطية ، وهذه أشياء يمكن اكتسابها وتنميتها ، أو بمعنى آخر فإن التحدى هنا هو كيف نعلم الناس هذه القيم حتى نطمئن الى ديمقراطية تصبح مكونا من مكونات النسيج الاجتماعى فى مصر ، والى أن تصبح جزءا من النسيج الاجتماعى فانها ستظل تحديا من أهم التحديات التى تواجه المجتمع المصرى .

هذه بعض التحديات التى تواجه مصر ، وهناك غيرها فى مجالات الحياة المختلفة ، وهذه أمور طبيعية تعيشها كل المجتمعات المتطورة .

التربية وتحديات العصر :

تفرض علينا هذه الأوضاع والتحديات تصورا جديدا عن منظومة التعليم بمكوناتها المختلفة ، ان كنا بصدد تنشئة جيل يستطيع أن يواجه هذه التحديات وأن يتعامل معها بأسلوب مثمر وفعال .

نحن نحتاج الى أجيال تتقن استخدام أو استثمار ما أوتيت من امكانات عقلية ، ونحن نحتاج من هؤلاء وبصفة خاصة الى اصحاب المستويات العليا من القدرات العقلية ، وخاصة القدرات الابتكارية ، لعلنا نستطيع ان نساير أو أن نلحق بغيرنا أو نقلل من الفجوة الحضارية بيننا وبين دول العالم المتقدم .

ونحن نحتاج الى أجيال على خلق طيب ، لاننا نرى أن التزام الانسان بخلق معين وقيم معينة يعتبر بمثابة ضوابط لتعامل الانسان مع نفسه ومع الآخرين ، ويحتاج الانسان الى هذه الضوابط ، فقد تساعده على مواجهة المأزق الذى يواجهه الآن وهو مأزق « الاغتراب » . والتربية الدينية أساسية ، ان أحسن تقديمها لاننا نكون قد ساعدنا الانسان فى حياته مع نفسة ومع الناس ، وفوق ذلك فى علاقته مع خالقه ، وهذه الجوانب جميعا أساسية لانسان العصر الحالى والعصور القادمة ، ونظرة الى الحياة النفسية والاجتماعية لشباب العالم المتقدم وما يعانيه من خلل قيمى واغتراب يؤكد اتجاهنا نحو أهمية التربية الدينية ، ونحن نحتاج أيضا الى أجيال حرة تدرك معنى الحرية وتقدرها وتحرص عليها ، فهى صفة مميزة للانسان وهى حق طبيعى له ، والحياة فى المجتمعات الحرة حياة آمنة مطمئنة ، والفكر والتطور والنمو والعلم لا ينمو إلا فى المجتمع الحر .

نحن نحتاج الى الانسان المفكر الواعى الملتزم المسئول الذى يمكن الاعتماد عليه ، فى مواجهة فجوة حضارية بما تمثله من تحديات لنا ، ولعل الانفجار المعرفى والتطور التكنولوجى هما من أهم العوامل التى أدت الى هذه الفجوة . فهل يمكن ان نعد الانسان أو ننشئ الاجيال التى تستطيع ان تواجه هذه التحديات ، خاصة اذا أخذنا فى الاعتبار ان التطور التكنولوجى لم يتناول الآلة ، فقط بل هو تطور حضارى فى أساسه .

ونحن نعيش فى مجتمع نحاول ترسيخ الديمقراطية فيه ، والديمقراطية ليست شعارا ولا نظاما سياسيا فقط ، وانما الديمقراطية فلسفة اجتماعية فى أساسها ، وهى أسلوب للحياة ، وهى مجموعة من القيم والمعايير التى تنظم العلاقات بين الفرد والآخرين ، وهى فوق ذلك كله سلوكيات . وهذه الاشياء جميعها يتعلمها الفرد أى يكتسبها ، وتمثل المحافظة على الديمقراطية وتأصيلها تحديا لمصرفى فى هذا العصر .

ونحن نعيش فى مجتمع يواجه العديد من التحديات والصعوبات

الاقتصادية ، ونحن نحتاج الى من يستطيع ان يسهم في مواجهة هذه الصعوبات ، كما نحتاج الى نظام تعليمى يستطيع ان يواجه هذه التحديات بما يقدمه من امكانات بشرية كما وكيفا ونحن نحتاج الى نظام تعليمى يقوم على أساس فكر جديد ومتطور :

– بحيث يصبح التلميذ محورا للعملية التعليمية ، ولا تكون المعلومات والمعارف هى المحور .

– وبحيث ينظر الى المعلومات والمعارف كوسائط يتم من خلالها التفاعل بين المدرس وتلميذه .

– وبحيث لا يصبح الهدف من المدرسة هو أن يستظهر التلميذ مجموعة من المعلومات ، نعلم انها ستتغير ، وفى ذات الوقت فاننا لن نستطيع أن نزود التلميذ بالقدر الكافى من هذه المعلومات (الانفجار المعرفى) .

– ويصبح الهدف من المدرسة ان نعلم التلميذ طرائق الحصول على المعلومات ، أى أن نكسبه الميل نحو التعلم والاقبال عليه والاستمرار فيه (التعلم الذاتى ، التعلم المستمر) فالمعلومات فى تغير مستمر (الانفجار المعرفى) .

– الا ينحصر الهدف من الخدمة التعليمية فى استظهار المعلومات بل يتخطاها الى تنمية القدرات العقلية المختلفة التى زود بها الانسان « الادراك ، التفكير ، النقد » فالاكتفاء بالاستظهار والحفظ لا يشيع الا فى المجتمعات الجامدة المتخلفة (التحدى الحضارى) ، ذلك ان ثقافة الذاكرة بتاكيدها على الموجود واستظهارها لما هو موجود وعدم تطلعها الى التجديد ، هى ثقافة تشيع فى المجتمعات الجامدة المتخلفة المستعمرة ، وهى مجتمعات الماضى وتعيش فى الماضى ، وهناك ثقافة الابتكار بتاكيدها على المستقبل باحترامها للماضى والحاضر وتطلعها الى التغيير والتطوير ، هى ثقافة تشيع فى المجتمعات المتقدمة والمتطورة الدائمة التجديد ، ونحن لا نستطيع الا أن نكون من النوع الذى ينتمى الى ثقافة الابتكار ، والا ازدادت الفجوة الحضارية بيننا وبين العالم المتقدم (تحدى حضارى) .

وهكذا نحتاج الى فكر ينتمى الى ثقافة الابتكار ، فكر جديد متجدد ، فكر لا ينظر الى العملية التعليمية كمجموعة من المقررات تؤلف لها مجموعة من الكتب ، تدرس فى مجموعة من الحصص ثم يقاس ما استظهره التلميذ من هذه المقررات . ولا ننسى ان نطمئن التلميذ ان قياسنا مباشر وفى المقرر كأنما نقول له لا تفكر ، لا ترهق عقلك ، يكفى ان تستظهر .

نحن نحتاج الى أن يصبح من أهدافنا : تنمية قدرات التلميذ على التفكير والنقد والتحليل ، تنمية قدرات التلميذ على التعبير عن فكره ، تنمية قدرات التلميذ على التفكير « الابتكارى » لعلنا نصل الى جيل يواجه التحدى الحضارى الذى نواجهه .

– أن تتحول وظيفة المدرسة من مجرد نقل المعرفة الى تهيئة الظروف والمواقف والخبرات لنمو كامل متكامل لانسان يعيش فى مجتمع له مواصفات ومطالب وتحديات ، وبحيث لا يقتصر جهدنا على الجوانب العقلية ، وانما يمتد ليشمل بقية جوانب شخصية التلميذ .

– ان نهدف الى اكساب أو تعليم الابناء القيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية التى تميز مصر كمجتمع يعتبر الدين مقوما أساسيا من مقوماته (التربية الدينية) ، وسنحتاج الى تربية دينية مناسبة قد تساعد شبابنا فى السنوات القادمة فى عبور هوة الاغتراب التى ننساق اليها (مواجهة اغتراب الانسان وهو أحد التحديات على المستوى العالمى) .

– وأن نعلمهم تلك القيم وأساليب السلوك التى تشيع فى المجتمعات الديمقراطية والتى تميز هذه المجتمعات عن غيرها من المجتمعات ، ولا نستطيع أن نعلم الناس الديمقراطية عن طريق مقال أو كتاب أو مقرر دراسى ، وانما يحدث ذلك في مواقف المعايشة الفعلية فى المدرسة أو ما نسميه بالخبرات المباشرة التى يمر بها التلميذ ، والتى عن طريقها يكتسب تلك القيم والاساليب السلوكية التى تؤكد وتؤصل الديمقراطية كنظام سياسى – اجتماعى ، سواء كانت تلك الخبرات داخل الفصل الدراسى أو خارجه ، وسواء كانت درسا أو كانت من خلال النشاط الذى

يقوم به . ولعل هذا هو أحد الاسباب التى أدت الى التاكيد على دور النشاط التربوى فى المدرسة (التحدى الديمقراطى) .

– ان نعلم الابناء الاتجاهات المناسبة حيال المشكلات البيئية والاجتماعية لعلهم يسهموا معنا فى مواجهتها ، ولا نستطيع أن نغفل التربية السكانية ولا التربية البيئية . فنحن نهدف الى تعليم يعمل على استقرار النظام الاجتماعى لمصر ويسهم فى مواجهة مشكلاتنا الاجتماعية .

– ونحتاج الى نظام تعليمى يسهم فى مواجهة التحديات والصعوبات الاقتصادية ، والى تعليم يتفق واحتياجاتنا من العمالة على المستويات المناسبة ، كما نحتاج الى تعليم يؤكد القيم المرتبطة بالعمل وما يرتبط بها من سلوكيات احترام العمل ، وتقدير الوقت ، وغير ذلك من قيم نحتاج الى تعليمها الى الابناء .

وهكذا نحتاج الى تحديد للفكر واعادة لصياغة الاهداف من العملية التعليمية وسيؤدى ذلك الى احداث الكثير من التغيرات فى بقية مكونات المنظومة التعليمية . والامر الذى ينبغى أن ندركه تماما هو أن أية محاولة لتغيير مكون أو جانب من العملية التعليمية دون بقية الجوانب تعتبر محاولة عقيمة لا اثر لها ، بل قد تؤدى الى آثار سلبية كثيرة .

ويمكن تلخيص ما نقترحه ونوصى به من أهداف للعملية التعليمية فى مدارسنا الى ثلاث مجموعات من الاهداف وهى :

أولا : أهداف انسانية :

وهذه مجموعة من الاهداف تدور جميعا حول نمو الانسان الفرد بجوانبه المختلفة ، جسميا وعقليا وروحيا ووجدانيا واجتماعيا بما يمكنه من أن يعيش حياته كانسان – والانسانية مفهوم تحدده أبعاد معينة – وبما يؤهله لمواجهة هذه الحياة بتحدياتها وصعوباتها مواجهة فعالة ومثمرة .

ثانيا : أهداف اجتماعية :

والتى من شانها العمل على استقرار النظام الاجتماعى وترسيخه وتاصيله ، ومعاونة المجتمع فى حل ما يعترضه من مشكلات وتحديات اجتماعية .

ثالثا : أهداف اقتصادية :

وهى مجموعة من الاهداف التى من شانها أن تعمل على استيفاء احتياجات المجتمع من الامكانات البشرية فى المجالات الاقتصادية ، والتى من شانها ايضا ترسيخ وتاكيد القيم المرتبطة بالعمل . ولا ننسى أن التطور التكنولوجى الذى يشهده العالم اليوم لا ينحصر فى وجود جهاز أو آلة ، بل هو حضارة .

مبادئ واتجاهات فى تطوير التعليم قبل الجامعى

من أجل تنشئة المواطن المصرى على أسس وطيدة ، من علم يزينه ايمان راسخ وخلق قويم .

ومن منطلق الحرص على تاصيل الاصيل ، من تراثنا الثقافى والتقاليد الاجتماعية العريقة .

ومن أجل مسايرة التطورات الحديثة ، والفكر المعاصر ، فى ميادين العلم والتربية ومجالات التطبيق للتكنولوجيا المتقدمة .

يوصى المجلس بما يأتى :

القسم الأول : فى مجال التأصيل

أولا : فى التربية الدينية والسلوكية :

اعتبارا من أن جوهر التدين الصادق ، رسوخ العقيدة والالتزام بالأوامر والنواهى الدينية – ينعكس صداه فى السلوك والمعاملات ، رجوعا الى الاصول والنصوص ، فى هذا الاطار :

* لابد من الحرص على تحفيظ ، قدر من القرآن والحديث ، يتناسب مع تطور الناشئ فى مراحل نموه ، بدءا من الصغر ، وما يتصل من آيات الكتاب بأسس العقيدة والفرائض ، وقصص التنزيل الكريم ، والتدرج صعودا فى الشريعة واحكامها ، بالقدر الذى يتفق مع نمو الدارس وقدرته على [illegible]يعاب (ويتبع مثل ذلك فى الكتب السماوية الاخرى لغير المسلمين) .

* احياء مسجد المدرسة ، وتكليف المدرسين باقامة الشعائر ، وإمامة الطلاب وإلقاء الدروس الدينية ، وشرح وتوضيح المناسبات الدينية .

* وفى تدريس مادة الدين ، يجب ما أمكن الاعتماد على الحوار والاقناع فى ايضاح الاوامر والنواهى ، واصول التعامل الحسن ، وقواعد السلوك الحميد ، علما وعملا .

* ان القدوة الحسنة من جانب المعلم ، ومتابعته لابنائه داخل الدرس وخارجه من شروط تحقيق تربية دينية مجدية وفعالة ، تنعكس آثارها فى فكر الناشئ وسلوكه وتصرفاته داخل المدرسة وخارجها .

* وينبغى ان يكون معلوما ، ان التربية الدينية والسلوكية ليست مقصورة على دروس معينة ، وأوقات محددة ، ترصد لها فى خطط الدراسة ، ويكلف بها مختص – بل انها بالأحرى ، مسئولية جميع المعلمين ، وفى سائر المواد ونشاطات الحياة المدرسية – لذلك يراعى فى اعداد المعلمين على اختلاف مجالات تخصصهم استيفاء رصيد كاف من الثقافة الدينية ، يساعدهم على المساهمة بنصيبهم فى هذا الصدد .

ثانيا : فى اللغة العربية :

* ان يراعى فى اعداد المعلم – على اختلاف مجالات التخصص ، وتباين شعب الاعداد – ان يتخرج مزودا برصيد لغوى كاف ، يقوم لسانه فيا ينطق به ، ويضبط تعبيره فيما يكتب ، ويؤهله لتصويب لغة تلاميذه ، نطقا وتحريرا .

* ان يراعى فيمن يعد لتدريس اللغة القومية – كمادة تخصص – تكثيف محصوله اللغوى وتعميقه ، وتنمية قدرته على التعبير ، باشكاله المختلفة ، وأن يتبع ذلك فى دور المعلمين ودار العلوم ، والكليات التى تقوم على تدريس اللغة العربية كمادة تخصص .

* ان تكون دراسة علوم القرآن الكريم ، وحفظ ودراسة ما يتيسر من آيات التنزيل تفسيرا وتلاوة – أساسا من أهم أسس الدراسة فى مناهج اعداد معلم اللغة العربية ، بجانب طائفة من صحاح الاحاديث ، واجادة دراستها ، وحفظها وفهمها أسلوبا ومعنى .

* احياء الاهتمام بتدريس الخط العربى فى المدرسة الابتدائية – وتخصيص حصة اسبوعيا لهذا الغرض – وعقد مسابقات واختبارات تحريرية فى هذا المجال .

ثالثا : فى الدراسات التاريخية والاجتماعية :

وادراكا للفارق بين دراسة التاريخ كسجل لاحداث ماضية ، وبين الهدف التربوى من دراسة هذه المادة .

وانطلاقا من مفهوم التاريخ باعتباره فرعا من فروع منظومة الدراسات الانسانية كمجموعة مترابطة ومتكاملة .

يوصى المجلس بما يأتى :

* ان تعالج الموضوعات التاريخية فى تسلسلها بأبعادها الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية ، حتى تتكامل النظرة ، وتتضح الرؤية .

* ان يكون الهدف من دراسة التاريخ عامة ، عقد المقارنات بين الماضى والحاضر واستخلاص الدروس المستفادة والعبرة من الاحداث فى تتابعها وتطورها ، بما يساعد على دعم مشاعر الانتماء والولاء ، والاعتداد برصيدنا من التراث ، دون ان يتعارض ذلك مع السعى للتخلص من سلبيات النزعات المحافظة ، ومثالب التعلق المفرط بأمجاد

سابقة ، تعوق حركتنا نحو التطوير والتحديث ومواكبة العصر .

* كما يجب أن يحتل تاريخ العلوم عند العرب ، مكانته الجديرة به ، فى برامج الدراسة ، جنبا الى جنب مع تاريخ الحضارة البشرية العامة وتطويرها .

رابعا : فى المبادئ والقيم الاصيلة :

ان تراثنا عامر بالكثير من المبادىء والمفاهيم والقيم التى نحن فى اشد الحاجة الى الحفاظ عليها ، كما أن نظامنا التعليمى كان الى عهد ليس ببعيد ، يمتاز بصفات وسمات افتقدناها ، ولابد لنا من العمل على بعثها من جديد .

ودعما للتحولات الديمقراطية الجارية نوصى بما يأتى :

* التأكيد على التوجيه الانسانى لعملية التعليم بحيث يصبح التركيز على الانسان اكثر منه على المادة الدراسية ، وأن يكرس النظام بادواته ووسائله ، وامكاناته ، لخدمة المنتفع الوحيد المقصود ، وهو المواطن الذى نريد تكوينه فى مناخ من الحرية ، كمفهوم اساسى فى حياة الانسان .

* الاهتمام بتنمية العقل واتباع الاسلوب العلمى فى التفكير ، وهذا يقتضى اقامة العملية التعليمية على أساس من مواجهة عقلية للظواهر ، والمواقف والمشكلات من أجل فهمها ، والعمل على حلها عن طريق الحوار ، والنقاش ، والاقناع ، والتفكير الحر ، وليس عن طريق التلقين ، أو الحفظ ، والاستظهار فحسب .

* العمل بما يحض عليه الدين من طلب العلم من المهد الى اللحد ، وهى وصية تتجسد فى عصرنا الحاضر فى مفهوم التربية المستمرة .

* احياء ما افتقدناه حاليا فى نظامنا التعليمى من سمات ومميزات لها أثرها العميق فى تكوين الدارسين ، كانت سائدة فى المناخ المدرسى حتى الماضى القريب ، وخاصة الامور الآتية :

- العودة الى نظام الامتحانات العملية ، فى المواد العلمية (فيزيقا ، كيمياء ، ميكانيكا) والمواد الفنية والعملية ، وتخصيص درجه خاصة لهذا الامتحان .

- احياء الامتحان الشفوى فى اللغة العربية ، واللغات الاجنبية ، وحساب اثره فى تقويم مستوى التلاميذ .

- بعث الاهتمام بمدارس ومناهج تربية البنات ، والثقافة النسوية ، فى مجال الاقتصاد المنزلى وعلوم وفنون التدبير ، ورعاية الطفل ، وصحة الاسرة وغير ذلك من مستلزمات الامومة الصالحة .

- احياء الاهتمام بالنشاط المدرسى الذى كان متمثلا فى الفرق الرياضية ، والتمثيل ، والخطابة ، والحوار والمناقشة ، والجمعيات الفنية ، والرحلات الهادفة وغيرها ، مما يعتبر اساسا فى التربية المتكاملة .

- السعى الجاد لاعادة اليوم المدرسى الكامل فى جميع المدارس .

- العودة الى ما كان سائدا فى المحيط المدرسى ، من الحرص على توقير العلم والمعلم ، واحترام النظام المدرسى ، والانضباط ، والالتزام بالتقاليد المدرسية الاصلية .

تلك بعض المعالم الاصيلة فى نظامنا التعليمى منذ نشاته ، سواء فى التعليم الرسمى أو التعليم الاهلى . والتى ظلت تكون جزءا من سماته حتى الماضى القريب ثم افتقدنا البعض منها - فى العقود الاخيرة - ونامل ان تحرص الاجهزة المسئولة عن ادارة التعليم وتوجيهه ، على تاكيد اهمية ما سبق الاشارة اليه من انظمة واساليب والعمل على احيائها ودعمها ، والحفاظ عليها ، بحيث تستمر طابعا يتميز به التعليم المصرى على مر العصور - وتظل عنصرا اساسيا فى تكوين الشخصية المصرية .

القسم الثانى - فى مجال التحديث :

أولا - من حيث الفلسفة والاهداف :

اما عن التحديث فى التعليم - فى اهدافه وفى محتواه وفى اساليبه - فهو أمر حتمى ، تفرضه التطورات المتلاحقة فى مختلف ضروب الحياة ، والاكتشافات والاختراعات المتعاقبة ، فى مجالات العلوم والصناعة ، وما جاءت به الثورة الالكترونية والتطبيقات التكنولوجية ، من انجازات ، واستخدامات مذهلة .

وان تعدد وسائل الاتصالات الحديثة بين مختلف انحاء العالم ، وسرعة نقل المعلومات وتخزينها ، واسترجاعها . كل ذلك يحتم على مؤسسات التعليم ، ان تفتح ابوابها ، لتعريف الدارسين فيها ، بالفكر التربوى المعاصر ، وبكل جديد فى مختلف العلوم والفنون ، وبالاساليب والانظمة المستحدثة فى مختلف شئون الحياة العصرية .

وهنا يبرز دور المسئولين عن ادارة التعليم ، وتخطيطه وتوجيهه ، فى مقدرتهم على حسن الانتقاء والاختيار ، من بين تلك المستحدثات ، فيما تاخذ به ، وتضيفه الى نظمها المتبعة – وما ترفضه وتستبعده ، مما يتعارض مع تراثها ، وتقاليدها ، ومقومات شخصيتها وطابعها الاصيل .

ومن الامثلة الجديرة بالذكر فى هذا المقام ، ما جنح اليه التعليم الازهرى ، من الترحيب بادخال العلوم الحديثة ، وضمها الى مناهج الدراسة فى معاهده ، وافساح المجال للعلوم الطبيعية والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى ، والرياضيات ، واللغة الاجنبية وغيرها . دون انقاص من الاهتمام بمقرراته الاصيلة فى فقه اللغة واصول الدين ، والعلوم الشرعية ، والدراسات الاسلامية . كما تم تحديث جامعة الازهر ، بانشاء الكليات الجديدة فى الطب والهندسة والزراعة ، وغيرها – مع الحفاظ على الكليات الاصيلة فى اللغة العربية ، واصول الدين والشريعة . ومن المظاهر الحميدة فى التحديث فى قطاع التعليم الازهرى افساح المجال لتعليم البنات ، بعد أن كان التعليم الازهرى مقصورا على تعليم الذكور فقط .

ومن مظاهر التحديث فى التعليم المصرى عامة – ادخال المواد الدراسية التى تعنى بتنمية الذوق ، والتربية الجمالية ، مثل الموسيقى ، والفنون الزخرفية ، والرسم والنحت والتصوير ، وغيرها من ألوان الفنون الجميلة . دون اخلال بمحتوى الخطة الدراسية الاصلية .

تلك بعض النماذج الطيبة التى يجدر الاقتداء بها ، بحيث تستطيع المؤسسات التعليمية أن تواكب الركب الحضارى الحديث والفكر التربوى المعاصر ، دون اغفال أو اهمال لسماتها الاصيلة .

ثانيا : من حيث البنية والانظمة الداخلية :

* نظرا لتعدد نوعيات المدارس فى مرحلة الالزام – من مدارس رسمية عامة ، ومدارس ازهرية ، ومدارس اللغات الاجنبية – ومدارس خاصة متنوعة . فقد اصبحت الضرورة ، تقتضى مراجعة المناهج والمقررات الدراسية فى كل هذه النوعيات ، بهدف توفير قدر مشترك من الدراسات الاصيلة فى كل تلك المدارس ، وتوحيد الاساس الثقافى والعلمى لجميع الناشئة ، فى اللغة القومية ، والتربية الدينية ، ومواد الاتصال ، والتربية الوطنية والعلوم الاجتماعية .

* وحيث ان نظرية « العلم للعلم » قد حل محلها العلم لخدمة المجتمع ، والعلم للتنمية الشاملة – فقد اصبح من الواجب تحديث نظم القبول فى مراحل التعليم المختلفة ، بحيث تقوم على أساس من مبادئ التوجيه والارشاد وعلى القدرات والميول المتباينه للدارسين ، وعلى أساس احتياجات التنمية الشاملة فى البيئة والمجتمع – وليس على مجرد مجموع الدرجات فى الامتحان فقط .

* وضع سلم للتدريب ، يتلاحم فيه التعليم والعمل ، والممارسة العملية – ويكون هذا السلم موازيا للسلم التعليمى فى مراحله المعروفة ، لضمان اعداد وتخريج العمالة المؤهلة علما وعملا ، للقيام بمختلف الانشطة اللازمة والمتجددة لتنمية المجتمع .

* التحول التدريجى ، من النمطية السائدة فى النظم الحالية ، الى نماذج بديلة ، تتسم بالمرونة ، وحرية الحركة راسيا وأفقيا ، بين انواع التعليم وتنويع المناهج والانشطة التعليمية طبقا للبيئات المختلفة .

* التمهيد لتحقيق فكرة التربية المستمرة مدى الحياة ، وتوفير فرص التعليم الذاتى وأساليبه الحديثة .

ثالثا : فى مجال المناهج والكتب الدراسية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية :

* لمواجهة التطورات والتغيرات المتتالية فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، يلزم التفكير فى اضافة مقررات جديدة وانشطة تعليمية حديثة ، تهيئ الطلاب ، للتعرف على التطورات أولا

فلولا ، وتمكنهم من مواكبة الاكتشافات العلمية المتلاحقة ، واستخدام التكنولوجية الحديثة ، وما جاءت به الثورة الالكترونية من أجهزة وأدوات .

* ان الكتاب المدرسى الحالى ، ومحتواه القائم على تجميع المعلومات ، وسرد الحقائق الثابتة ، مصيره ان يختفى – وسيحل محل هذا الكتاب التقليدى « دليل المعلم » – و « دليل للمتعلم » فى كيفية استخدام الادوات والوسائل الحديثة فى التعليم الذاتى ، – واكتساب المعرفة بالمجهود الشخصى .

* المبادرة بادخال الوسائل الحديثة التى تستخدم فى تعليم الاعداد الكبيرة للتغلب على مشكلة ارتفاع الكثافات فى قاعات الدرس ، مثل الاشرطة المسجلة والفيديو ، – وأجهزة الكمبيوتر ، – والآلات الحاسبة والمختبرات اللغوية ثم التعليم بالمراسلة ، والجامعة المفتوحة بالنسبة للكبار ... الخ .

* التنسيق الدقيق ، بين أجهزة التعليم وأجهزة الاذاعة والتليفزيون للافادة من امكاناتها الهائلة فى خدمة التعليم والثقافة ، ونشرها على نطاق واسع .

* التفكير فى صيغ جديدة غير تقليدية ، وأساليب مبتكرة ، لتعليم الجماهير ، والتخلص من الانماط القديمة المعوقة .

رابعا : فى الادارة التعليمية :

* ان الحاجة اصبحت ماسة الى الاستفادة من النظم الحديثة ، لجمع المعلومات والبيانات – والاحصاءات – وتوثيقها ، وتصنيفها ، وتبادلها ، واسترجاعها – والى التعرف على ما يمكن ان تقدمه من امكانات لتسهيل العمليات الادارية المختلفة – والاخذ بمفاهيم الادارة العلمية الحديثة واساليبها .

* مواصلة الانفتاح على العالم الخارجى ، لتبادل الخبرات ، والتعرف على احدث الممارسات ، فى تخطيط التعليم وادارته مع استئناف البعثات الخارجية للمديرين والموجهين ، لمتابعة كل جديد فى أساليب التعليم ، حتى يمكن مواصلة التطور والتحديث .

واخيرا – تلك بعض الامثلة : فى مجال التحديث ، الذى سيظل مفتوحا ومستمرا الى أمد بعيد – وما دامت المجتمعات ، عرضة للتغير والتطوير وما دام العقل البشرى قادرا على الابتكار والاختراع والابداع وهكذا ، فيجب على التعليم ان يكون فى حركة ديناميكية مستمرة – لمواجهة عالم دائب الحركة والتغيير ، ويجب على المسئولين عن ادارة التعليم وتوجيهه – ومتابعة التطورات العالمية فى المجالات المختلفة ، واختيار اصلح المستحدثات لمواكبة الركب الحضارى وعدم التخلف أو الجمود مع الحفاظ على التراث والمقومات الاصيلة ، فى النسيج الاجتماعى المصرى وما جاءت به الرسالات السماوية .

تطوير خطة الدراسة ونظام الامتحان بالثانوية العامة

تقديم :

كان الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة على الدوام مطمح الكثرة الغالبة من الطلبة وأولياء امورهم ، باعتبار ان هذه المدارس تشكل حلقة هامة تؤهل للدراسة الجامعية وتكفل فرص الترقى التعليمى والاجتماعى للمتخرجين فيها .

ولقد ترتب على ذلك قيام مشكلة اصبحت مزمنة فى العملية التعليمية ، ذلك انه قد اصبح النجاح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ، بمجموع مرتفع هو الشغل الشاغل للاسرة المصرية مما يلقى على الطلاب وأولياء امورهم اعباء نفسية واجتماعية واقتصادية مرهقة ، تزداد عاما بعد عام . كما يلقى على التعليم الجامعى اعباء ثقيلة امام ضغوط أولياء الامور ، لالحاق ابنائهم بالكليات الجامعية التى يطلبونها .

اصل المشكلة :

وترجع اصول هذه المشكلة الى اوائل القرن الحالى ، حين وضعت السلطة الاجنبية – المسيطرة على شئون التعليم ، بل وعلى مفهوم غايات

العملية التعليمية فى مجملها نظاما خاصا جعل الغاية من المدرسة الثانوية ان تزود البلاد بمن تحتاجهم من المتعلمين تعليما يقف عند حدود هذه المرحلة ، وتقسيم اولئك المتعلمين الى فئتين - احداهما تتخذ ما اصبح يعرف « بالجانب الادبى » فى تحصيل المعرفة ، والاخرى تتجه بالتلاميذ الى تحصيل « الجانب العلمى » دون ربط بين الجانبين .

وكانت وظيفة المدرسة الثانوية فى ذلك العهد ان تعد التلاميذ لتولى وظائف الجهاز الحكومى ، فتجمع التلاميذ فى الصفين الأولين منها ، ثم يقسم التلاميذ الى قسمين هما «القسم الادبى» و« القسم العلمى » وكان ذلك يحدث فى سن تقع بين ١٤ - ١٥ عاما (فى ذلك الوقت) اى فى سن مبكرة تنتهى عندها مرحلة « وحدة المعرفة » وتكاملها التخصصى فى المعرفة وهو تخصص لا يجوز ان يبدأ فى مرحلة لا يصلح فيها الناشئ ان يختار طريقه على مسار المعرفة ، بل فى مرحلة تبستر تكوين المتعلم ، بل تنتهى الى قسمة الجيل الناشئ الى فئتين لم تأخذ اى منهما بالقدر الذى يتم معه الفهم التبادل لجانبى المعرفة (الادبى) و (العلمى) مما انتهى بالمدرسة الثانوية الى الانقسام بل وشئ كثير من الانفصام المعرفى بين التلاميذ ، واحيانا بين اعضاء هيئة التدريس الجامعى المتقدم .

بل انه لا مثيل له فى مدارس انجلترا التى فرض علينا رجالها الذين سيطروا اكثر من عقدين فى مطلع هذا القرن ، نظام التشعيب والتخصص المبكر الذى لم تعرفه المدرسة الثانوية البريطانية فى يوم من أيامها ، حيث كان التلاميذ يدرسون حتى مرحلة الحصول على الثانوية العامة دراسة تجمع بين الناحيتين الادبية والعلمية وتضمن وحدة المعرفة فى مرحلة التكوين ثم ينتهى الامر فى السنة الاخيرة من الدراسة الثانوية وخلال سنة بعدها (وقبل دخول الجامعة) الى اتساع مبدأ الاختيار - فيختار كل طالب مجموعة من المواد بعضها (ادبى) وبعضها الاخر (علمى) ثم يؤدى امتحان ما اصبح يسمى « بالمستوى المتقدم » ليتقدم بها الى القبول بالجامعات .

هدف المدرسة الثانوية العامة ، ووظيفتها فى سلم التعليم المصرى :

لقد ظل هدف المدرسة الثانوية العامة موضع جدل فترة غير قصيرة فى النصف الاول من القرن الحالى . فهل تمثل المدرسة الثانوية العامة مرحلة تحضيرية لاعداد الطلبة المقيدين بها للالتحاق بالكليات الجامعية فحسب ؟ ام انها تمثل مرحلة منتهية ، تقع بين نهاية سلم التعليم العام ، وبداية التعليم العالى المتخصص ؟ وان عليها ان تعد طلابها اعدادا متكاملا ، وتزودهم بانواع العلوم النظرية ، والفنون العملية والتطبيقية التى تهيئهم للانخراط فى الحياة العملية ، أو الالتحاق بالمعاهد الفنية ، وسد بعض احتياجات المجتمع من العمالة الفنية المتوسطة ، للقيام بالانشطة المختلفة ، اذ لم تتح لهم فرص الالتحاق بالكليات الجامعية .؟

لمحة تاريخية :

لقد ظلت المدرسة الثانوية العامة ، ونظم الدراسة بها ، وامتحاناتها مشكلة قائمة طوال الاربعين سنة الاخيرة . وظهرت فى صورة حادة تقلق الطلاب ، وأولياء امورهم ، منذ بدأ تقرير المجانية فى التعليم الثانوى ، بمقتضى القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ .

- فقبل عام ١٩٥٠ ، لم تكن هناك مشكلة ، بسبب قلة عدد الطلاب القادرين على دفع مصروفات المدرسة الثانوية العامة ، وبسبب اتساع الاماكن فى الجامعات والمعاهد العالية لقبول جميع الناجحين فى امتحان الشهادة الثانوية .

ثم بدأت المشكلة تزداد تعقيدا ، بعد التوسع فى المدارس الثانوية العامة المجانية ، وبعد تقرير مجانية التعليم الجامعى عام ١٩٦٢ .

- لقد ترتب على مجانية التعليم ، أن اشتد الضغط على الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة للحصول على الشهادة الثانوية ، باعتبارها المؤهل الوحيد لدخول الجامعات والمعاهد العالية . وهنا بدأ السباق للحصول على أكبر مجموع للدرجات ، واستقر نظام التنسيق ، لتوجيه الطلاب الى الكليات المختلفة بحسب المجموع الكلى للدرجات الحاصلين عليها ، وتوزيعهم آليا ، دون مراعاة للميول والقدرات الخاصة ، أو المواد المناسبة لطبيعة الدراسة فى كل كلية ، وغير ذلك من الاعتبارات الأخرى ، ودون محاولة لعلاج المشكلة من جذورها ، وحقيقة الأمر أن المشكلة الآن تكمن فى تحديد أهداف المدرسة الثانوية العامة ورسالتها ، ووظيفتها التعليمية والاجتماعية .

– وبالاضافة الى التجربة الاولى التى اعقبت اصلاح الدراسة الثانوية ، وظهور نظام شهادة الثقافة العامة بعد السنة الرابعة من الدراسة الثانوية ، ثم شهادة التوجيهية ، بعد السنة الخامسة (فى عام ١٩٣٨) فقد جاءت اربع محاولات ، جديرة بالذكر فى هذا الصدد :

المحاولة الاولى : فى عام ١٩٤٩ – عندما تم التوسع فى مجانية التعليم الابتدائى ، بعد نداءات « الدكتور طه حسين » عن حق المواطن فى التعليم كالماء والهواء ، برز الاتجاه بأن المدرسة الثانوية العامة يجب أن تعد طلابها ، للحياة العملية ، والخدمة العامة الى جانب اعداد القادرين عقليا منهم ، للالتحاق بالتعليم العالى .

وصدر القانون رقم ١٠ لسنة ١٩٤٩ ، والذى تضمن ، لأول مرة ، شعبة ثالثة ، الى جانب شعبتى العلوم والآداب واطلق عليها « الشعبة العامة » والتى تتضمن خطة الدراسة بها مواد عملية وفنية ، متنوعة (فنون ميكانيكية وكهربائية . فنون زخرفية وتطبيقية . رسم وتصوير . اقتصاد منزلى . مواد تجارية واعمال مكتبية . الخ) وخصص لها ٨ ساعات اسبوعيا فى خطة الدراسة .

وتم تنفيذ هذا القانون لمدة عام دراسى واحد ، تم ألغى بتغير الوزارة .

المحاولة الثانية : فى الخمسينات قررت وزارة المعارف تخصيص ساعتين اسبوعيا لمادة « الهوايات » فى الصفين الاول والثانى الثانوى لممارسة بعض الانشطة الجارية فى الحياة العملية ، الى جانب الدراسات النظرية والاكاديمية المقررة فى الخطة ، ثم امتدت دراسة المجالات العملية والفنية حتى الصف الثالث ، فى بعض المدارس التجريبية . ولكن هذه المحاولة لم تستمر طويلا بسبب عدم ضم الدرجة الحاصل عليها الطالب فى هذه المادة الى المجموع الكلى لامتحان شهادة الثانوية العامة .

المحاولة الثالثة :

ظهرت بعد انشاء نظام امتحان الثانوية الدولية ، فى عام ١٩٦٥ فى جنيف ، واعترف الكثير من الدول بهذا النظام الذى يقوم اساسا على مبدأ الاختيار بين المواد ، طبقا لرغبات الطلاب وميولهم ، مع تحديد بعض الاختيارات لمقابلة احتياجات الدراسة الجامعية ، وفى الوقت نفسه اعداد الطلاب للحياة العملية ، كما يهيئ الفرصة للتزاوج بين الثقافة العلمية الاكاديمية ، والثقافة الفنية والمهنية . مثل (الدراسات الالكترونية والفنون الجميلة ، والرسم والتصوير ، والفنون التطبيقية ، واشغال البلاستيك . الخ)

ولقد صدر قرار المجلس الاعلى للجامعات رقم ٢٨ فى ١٥ /٧ / ١٩٧٠ باعتبار شهادة البكالوريا الدولية ، احدى الشهادات التى تؤهل حاملها للقبول بالجامعات والمعاهد العليا فى مصر ، شريطة استيفاء المواد المؤهلة للقبول فى كل كلية أو معهد عال بجمهورية مصر العربية .

ولكن رغم الاعتراف بشهادة البكالوريا الدولية ، وبشهادة (G . C . E) الانجليزية وقبول حامليها بالجامعات والمعاهد المصرية فان نظم الدراسة بالمدارس الثانوية العامة المصرية ، لم تتأثر بهذه الأنظمة الدولية ، وظلت خطة الدراسة فى مدارسنا تتسم بالجمود ، والنمطية دون تطوير أو تحديث يذكر .

المحاولة الرابعة : تصدى المجلس القومى للتعليم منذ انشائه لهذه المشكلة وتناولها بالدراسة والمناقشة – ففى الدورة الثالثة لانعقاده ، (فى عام ١٩٧٦) بحث المجلس هذه المشكلة ، وانتهى الى التوصيات الآتية :

- تطوير الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، بحيث تصبح مرحلة منتهية ، تؤهل الدارسين فيها للعمل ، والاسهام فى مجالات الانتاج والخدمات ، اذا لم تتح لهم فرص الالتحاق بالجامعات أو بمعاهد التعليم العالى .
- تحقيق المرونة فى الخطط الدراسية ، والمناهج ، لمواجهة الفروق الفردية ، والاتجاهات والميول الخاصة للطلاب .
- ان تستطيع المدرسة الثانوية العامة ، بوضعها الجديد ، ايجاد توازن بين المقررات الاكاديمية ، والتقنية والعملية – لمقابلة احتياجات المجتمع ، ولتهيئة الدارسين فيها ، الى منافذ ، ومسالك خارج الكليات الجامعية .

* تيسير نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة ، وتبسيطه ، حتى يمكن ازالة ما يصاحبه من آثار على الطلاب ، وأولياء أمورهم .

* ضرورة الحد من الانفصالية الحالية بين القسمين ، العلمى بفرعيه ، والأدبى ، اذ ان ذلك يحول دون التكوين المتكامل للتلميذ اليافع فى تلك المرحلة . فضلا عن أنه يؤدى الى تخصص فى تكوين الطلاب قبل الاوان ، وعلى نحو لايكاد يكون له نظير فى الخارج .

وفى ذات الاتجاه ، نص قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعمول به حاليا ، فى مادته الاولى على :

(تزويد الطالب بالقدر المناسب من القيم ، والدراسات النظرية والتطبيقية ، والمقومات التى تحقق انسانيته ، وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته ، والاسهام بكفاءة فى عمليات وأنشطة الانتاج والخدمات ، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى ، من أجل تنمية المجتمع ، وتحقيق رخائه وتقدمه) .

وقد اكدت المذكرة الايضاحية ، لقانون التعليم العام ، تحديد اهداف مرحلة التعليم الثانوى ، بنوعيه العام والفنى ، أن :

« من أبرز ما تضمنه القانون فى هذا المجال ، تحديد اهداف كل من النوعين :

فالتعليم الثانوى العام ، يهدف الى اعداد التلاميذ للحياة جنبا الى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى ، أو المشاركة بكفاءة فى الانتاج والخدمات . وعلى اساس ان تكون مواد الدراسة مقسمة الى مواد اساسية لجميع الطلاب ، ومواد اخرى للاختيار من بينها ، وفق استعدادات الطالب ، وقدراته وميوله .

حتمية التطوير :

انطلاقا من هذه المبادئ الحاكمة ، فى توجيه الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة والتى يؤيدها المجلس القومى للتعليم ، ووزارة التربية والتعليم - يتحتم الأخذ بنظام الاختيار بين المواد الدراسية ، بدلا من نظام التشعيب الحالى ، وبحيث يجمع الطالب بين المواد النظرية والاكاديمية ، وكذلك بين المواد الادبية والمواد العلمية (بما فيها الرياضيات) لتحقيق الأهداف التى سبق توضيحها .

ولا جدال فى أن خطة الدراسة الحالية يؤخذ عليها انها لا تستجيب الى الاهداف والمبادئ التى سبق الاتفاق عليها . حيث ان نظام التشعيب القائم ، يصب الطلاب فى ثلاثة قوالب موحدة (علوم - رياضيات - آداب) - دون إتاحة الفرص الكافية ، لمراعاة الفروق الفردية ، والاتجاهات ، والميول ، والاستعدادات الخاصة لدى الطلاب ، فضلا عن ان النظام الحالى يبدأ فيه « التخصص » فى سن مبكرة (بعد السنة الأولى الثانوية) قبل ان يكون التلميذ قد اكتمل تكوينه العام .

كما يلاحظ ان خطة الدراسة الحالية لا تعنى بتدريس المجالات الفنية أو العملية والتطبيقية بقدر كاف يسمح بتهيئة خريجى المدرسة الثانوية العامة للمشاركة فى مجالات الانتاج والخدمات ، أو الالتحاق بمعاهد اعداد الفنيين ، أو كليات الفنون الجميلة والتطبيقية وغيرها .

ويجدر الاشارة الى أن خطة الدراسة ، والمواد المقررة بها ، ظلت دون تغيير يعتد به ، طوال الاربعين سنة الماضية ، بالرغم مما طرأ على الانشطة البشرية فى العقود الاخيرة ، من تغيرات ، ومستحدثات متنوعة ، تتطلب تعريف طلاب المدرسة الثانوية بها ، وتدريبهم عليها ، لكى يستطيعوا الاسهام فى الحياة العصرية عن وعى وبصيرة .

وهكذا ، فلا مناص من احداث تغيير جذرى فى نظم الدراسة وخططها بالمدرسة الثانوية العامة لمواجهة متطلبات الدراسة بالكليات الحديثة ، ونظم القبول الجديدة بالجامعات ولمواكبة المستحدثات المعاصرة فى الانشطة المختلفة ، وتوسيع فرص الاختيار والتنمية امام الدارسين .

التوصيات

فى ضوء ما سبق بيانه عن المبادئ الحاكمة فى توجيه نظم الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، والآراء التى سبق توضيحها حول تاكيد الأخذ بنظام الاختيار بين المواد لما يتميز به عن نظام التشعيب الحالى .

وفى ضوء التوصيات التى أقرها المجلس القومى للتعليم فى دوراته السابقة (٧٦/ ١٩٧٧) – (٨٠/ ١٩٨١) وما نص عليه قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ – عن أهداف المدرسة الثانوية العامة ورسالتها .

وفى ضوء ما أقره المجلس الأعلى للجامعات اخيرا عن نظم القبول وأهمية المواد المؤهلة للدراسة فى مختلف الكليات ، وبعد تدارس الموضوع فى كل من شعبة التعليم العام وشعبة التعليم الجامعى ، يوصى المجلس بما يأتى :

أولا : توصيات خاصة بنظام الدراسة والامتحانات :

* العدول عن نظام التشعيب الحالى فى المدرسة الثانوية العامة ، والأخذ بنظام الاختيار بين المواد الدراسية فى الصف الثالث فقط .

* تكون الدراسة فى الصفين الاول والثانى عامة وموحدة وشاملة لجميع المواد واللغات التى تدرس حاليا بمافى ذلك المواد التكوينية وغيرها مما يدرج فى خطة الدراسة ، ويكون تدريس المواد وتقويم الطلاب وفقا للقواعد التى تضعها وزارة التربية والتعليم وتكون مسئولة عنها فى مدارسها ، وفى غيرها من المدارس الاجنبية التى يشملها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

* ان توجه الخطة مزيدا من العناية لتدريس مقررات واجزاء من مقررات متنوعة ، ومتجددة فى المجالات العملية ، والفنية (صناعية ، زراعية ، تجارية ، فنون جميلة وتطبيقية .) وان تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة لتدريس هذه المواد .

* تنتهى دراسة المواد التكوينية للطالب بامتحان النقل فى نهاية الصف الثانى – ولا يتابع الطالب دراستها فى الصف الثالث ، فيما عدا التربية الدينية ومادة اخرى تكوينية اختيارية .

* تقتصر الدراسة فى الصف الثالث على اللغة العربية واللغة الاوربية الاولى واللغة الاوربية الثانية ، والتربية الدينية ، وست مواد ، يقوم الطالب بمتابعتها وذلك وفقا لما يلى :

– عدد ثلاث لغات مشتركة اجبارية على جميع الطلاب هى اللغة العربية واللغة الاوربية الاولى واللغة الاوربية الثانية بالاضافة الى التربية الدينية التى تعد مادة نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها الى المجموع .

– عدد (٦) مواد من بين المواد الآتية ، وما يستجد من مواد اخرى تضاف الى خطة الدراسة :

× فيزياء
× كيمياء
× فلسفة ومنطق وعلم نفس
× احدى المواد العملية والفنية
× رياضيات (ورقة واحدة أو اكثر بمجموع واحد) .
× تاريخ طبيعى (ورقة واحده أو اكثر بمجموع واحد) .
× تاريخ
× اقتصاد واجتماع

وهذه المواد العشر تعتبر مواد مقررة للحصول على شهادة الثانوية العامة وفقا لنسبة النجاح التى تحددها لكل مادة وزارة التربية والتعليم بتوجيه من المجلس الاعلى للجامعات وبحيث لا يقل النجاح فى كل مادة عن ٥٠٪ من نهايتها العظمى .

– يراعى فى اختيار المواد الست (غير اللغات والتربية الدينية) المؤهلة للحصول على الشهادة الثانوية العامة ان يكون من بينها مادة واحدة على الاقل من مواد العلوم ، ومادة واحدة على الأقل من بين المواد الأدبية ، وينظر مستقبلا فى امكان وجوب اختيار مادة واحدة من بين المواد العملية الفنية .

– كما يراعى ان يكون اختيار الطالب للمواد الست وفقا لنظام المجموعات المؤهلة للقبول بكليات الجامعة وفقا لما يقره المجلس الاعلى للجامعات مسبقا وقبل سنة كاملة من بدء الدراسة بالسنة الثالثة بالمدارس الثانوية .

– يكون لكل من المواد المقررة للحصول على الشهادة الثانوية العامة مائة درجة كنهاية عظمى موحدة لكل المواد ماعدا اللغة الاوربية الثانية فيكون لها خمسون درجة كنهاية عظمى .

– تحدد وزارة التربية والتعليم النهاية الصغرى للنجاح فى كل مادة

من مواد امتحان شهادة الثانوية العامة ويحدد المجلس الاعلى للجامعات النهاية الصغرى المطلوبة فى المجموع الكلى للتقدم للقبول فى الكليات الجامعية .

* ويوصى المجلس بأنه اذا رأى المجلس الأعلى للجامعات ان تفرد بعض كليات الجامعة مواد بعينها (من بين المواد المؤهلة للقبول فى بعض الكليات) يكون لها وزن اضافى فإنه ينبغى ألا يزيد الوزن الاضافى على ٥٠ ٪ من الدرجة التى حصل عليها الطالب فى نفس المادة .

* يوصى المجلس القومى للتعليم بأن تتدرج الوزارة فى تطبيق نظام الاختيار بين المواد ، وان يكون احلال نظام الاختيار محل نظام التشعيب الحالى تدريجيا بحيث يسمح بفترة تداخل بين النظامين لمدة ٤ سنوات (ابتداء من عام ١٩٨٦ الى عام ١٩٨٩) ويسمح بثلاث سنوات اخرى للتصفية - بحيث انه بعد انقضاء ٧ سنوات من سنة بدء التطبيق ، لا يسمح بالامتحان فى الثانوية العامة الا طبقا لنظام الاختيار ، وذلك اعتبارا من امتحان عام ١٩٩٢ .

* يوصى المجلس بان تبدأ وزارة التربية والتعليم بتطبيق نظام الاختيار مع التلاميذ المقبولين بالسنة الأولى بمدارس اللغات والمدارس الاجنبية التى تشرف عليها الوزارة فى سبتمبر ١٩٨٦ ، وان تتدرج الوزارة بالتطبيق فى المدارس الاخرى ابتداء من الطلاب المقبولين بالسنة الاولى عام ١٩٨٧ / ١٩٨٨ .

* وكذلك ان تراعى وزارة التربية والتعليم إعداد المجموعات الدراسية التى تشمل المواد الست ، فى كل من مدارسها ، والمدارس التى تشرف عليها ، وفقا لما تتسع له امكانات كل مدرسة من حيث المبانى والمرافق ، وهيئة التدريس والهيئة الفنية المعاونة ، وعلى اساس ان يكون اليوم الدراسى فى الصف الثالث ، فى جميع المدارس يوما كاملا وذلك الى ان يتيسر تطبيق اليوم الكامل فى جميع الصفوف .

واخيرا يحرص المجلس على التاكيد على أمر هام هو أن توحيد أسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة على مستوى الجمهورية ، هو احد المبادئ والشروط الاساسية لضمان الحفاظ على مستوى تعليمى موحد لجميع الطلاب المنتهين من التعليم العام .

نظام التعليم بالمراسلة

مقدمة :

نشأ اسلوب التعليم بالمراسلة كصورة تربوية من صور تعليم الكبار لمواجهة بعض نواحى القصور فى العملية التعليمية أو بعض المشكلات التى ترتبت على نقص المعلمين والمدربين والمنشآت التعليمية والمعدات التى يتطلبها التعليم التقليدى . وقد عاون على تطوره حديثا التقدم التكنولوجى وتعدد وسائل الاتصال بالجماهير .

وقد اصبح التعليم بالمراسلة وسيلة فعالة لتلبية مطالب الكثيرين ممن لاتتاح لهم وسائل التعليم بالطرق العادية بسبب ظروفهم أو وجودهم فى مناطق بعيدة عن مصادر التعليم . ولقد حقق التعليم بالمراسلة نجاحا فى تعليم بعض الطلبة المنتظمين فى مراحل التعليم العام ، الى جانب دوره فى تعليم الكبار .

وفى كثير من بلاد العالم المتقدم والعالم النامى اثبت التعليم بالمراسلة قدرته على مواجهة الحاجات التعليمية للراغبين فى استكمال تعليمهم ، وللموظفين والمهنيين والفنانين وغيرهم من الفئات التى تتطلب أعمالهم الاتصال المستمر بكل ما هو جديد (فى مجال مهنتهم) فى هذا العصر الذى يتسم بالانفجار المعرفى . كذلك فان الحياة المعاصرة اتاحت العديد من فرص اوقات الفراغ ، كما احدثت تغييرات فى أساليب العمل ، مما يتطلب المزيد من التعليم والتدريب . بالاضافة الى أن مصر بحاجة الى تطوير برامجها فى تعليم الكبار وتوسيع مساحاتها ،

والافادة من الخبرة الدولية فى هذا المجال .

ودراسة هذا الموضوع يمكن ان تكون عونا للقائمين على تعليم الكبار ، ويمكن ان يزود المجلس الاعلى لتعليم الكبار ومحو الامية بمادة مدروسة وأفكار يستفاد منها فى اتاحة فرص جديدة ملائمة لتنويع مفيد فى برامج تعليم الكبار .

مفهوم التعليم بالمراسلة :

ثبت ان الكبير – فى الاطار الاجتماعى – لديه من العلاقات والتفاعلات والخبرات ما يجعل تعلمه ذاتيا شيئا ذا جدوى اذا وجد معاونة فى تنظيم هذا التعلم الذاتى ، مع مراعاة حريته فى الاختيار وخصائصه النفسية والعقلية والاجتماعية وشعوره بوظيفة محتوى التعليم الذى يقدم له وقيمته .

والتعلم الذاتى البحت يختلف فى مفهومه عن التعليم بالمراسلة الذى يتسم بالمسئولية التعليمية من جانب معهد أو مؤسسة أو هيئة تقدم هذه الخدمة بطريقة منظمة . فالفرق بين التعليم بالمراسلة والدراسة المنزلية يتوقف – بناء على هذا التعريف – على درجة الاتصال بين المعلم والدارس من جهة ، وعلى درجة التنظيم والمتابعة واستمرارية الاشراف التعليمى والتقويم من جهة أخرى .

الحاجة الى التعليم بالمراسلة :

يتجه كثير من المربين الآن الى أن التعليم بالمراسلة هو احدى الوسائل التى تتيح التعليم للذين لا يجدون غيره وسيلة لتلقى ما يحتاجون اليه من تعليم .

وقد ظهرت الحاجة الى التعليم بالمراسلة منذ القدم ، فتمثلت فى رسائل « افلاطون » لتلميذه « ديونيسيوس » وفى خطابات العالم الرومانى « بلينى الكبير » الى ابن أخيه « بيلينى الصغير » .

كما ظهر فى مجال التعليم بالمراسلة رواد فى العصور الحديثة من أمثال « شارل توسان » الفرنسى ، و« لانجتشيدت » الالمانى و« توماس وسنتر » فى الولايات المتحدة ، « جوزيف نايب » فى بريطانيا وغيرهم . كما ظهرت مؤسسات رائدة لهذا النوع من التعليم فى مختلف بلاد العالم منذ القرن الماضى كمدرسة تعليم اللغات فى برلين عام ١٨٥٦ ، ومدارس المراسلة الدولية فى « سكرانتون » بالولايات المتحدة عام ١٨٩١ ، وشعبة التعليم بالمراسلة فى جامعة « شيكاغو » ومدرسة « ولزى هول » فى انجلترا ، بالاضافة الى مدارس المراسلة التى قامت فى استراليا وكندا والاتحاد السوفيتى والهند وغيرها .

وقد ازدادت خدمات التعليم بالمراسلة اتساعا وانتشارا فيما بين الحربين العالميتين الاولى والثانية ، وأخذ هذا النوع من التعليم يثير اهتمام الدول النامية التى رأت فيه نظاما يمكن أن يساعد فى حل بعض مشكلات تعليم الكبار عندها من حيث هو تعليم اقتصادى .

وقد تميزت مرحلة ما بعد الحرب الثانية باقامة الرابطة الدولية لمعاهد التعليم بالمراسلة وبالدراسة التفصيلية التى قامت بها مؤسسة « داج همر شولد » فى بعض البلاد الافريقية وما تلاها من دورات دراسية فى استكهولم » لتدريب معلمى الكبار الافارقة ، وغير ذلك من الجهود التى بذلت للتعرف على البيانات الاحصائية الخاصة باعداد الدارسين بالمراسلة فى البلاد المختلفة منذ بداية النصف الثانى من هذا القرن .

ومن جهة اخرى يرى بعض المربين ان دورات الدراسة بالمراسلة كانت تقابل فى الماضى بالاستهانة من جانب الدوائر التعليمية التقليدية ولكن ليست هذه النظرة السائدة فى كل دول العالم ، ففى السويد مثلا تعتبر الدراسة بالمراسلة طريقة راسخة منذ زمن بعيد وكذلك فى استراليا وكندا والاتحاد السوفيتى . الا أن نظرة ذلك البعض من الدوائر التعليمية تقوم على سببين : الأول افتراض ان التعليم بالمراسلة غير كفء ، والثانى ان الدراسة بالمراسلة كانت تديرها مؤسسات تجارية تهتم بالأرباح اكثر مما تهتم بالمستويات التعليمية ، لكن معظم المربين يرون انه لا توجد الآن سوى قلة من رجال التعليم الذين يقفون ضد التعليم بالمراسلة ، فقد اثبت هذا التعليم اخيرا انه نظام اقتصادى ويمكن ان يكون على درجة عالية من الكفاءة اذا احسن تنظيمه والاشراف عليه . وبناء على هذا قامت عدة حكومات ، إدراكا منها لاهمية الدور التعليمى للدراسات بالمراسلة . وللضرر الذى يمكن ان تنزله بالمجتمع اذا كان التدريس فيها غير كفء أو اذا استهدفت اغراضا غير تعليمية أو اختفت وراءها اهداف معينة – قامت هذه الحكومات باصدار قوانين أو قرارات تحكم سلوك مؤسسات التعليم بالمراسلة ، وتحدد المستويات والمضامين التى يجب أن تلتزم بها ، وأشهر القوانين فى هذا الشان القانون الهولندى

الذى صدر فى عام ١٩٧٢ .

بعض نماذج التعليم بالمراسلة فى مصر والخارج :

تزايد ظهور انظمة التعليم بالمراسلة فى مصر عقب الحرب العالمية الاولى ، لتلبية حاجات من يتطلعون الى استكمال تعليمهم حيث رأى الكثيرون ان هذا النمط التعليمى يستطيع بالمرونة التى يتسم بها أن يتكيف ليسد كثيرا من الحاجات التعليمية الفردية المتنوعة .

ومن أشهر المعاهد التى ظهرت فى مصر « مدارس بنيت كولدج » وكان مركزها الرئيسى فى « شيفلد » بانجلترا ، ولذلك كانت تقتصر فى القبول على من يتقنون اللغة الانجليزية ، وكانت تقدم (٣٧) اختيارا لبرامج مختلفة علمية وأدبية وفنية .

ولكن يلاحظ ان أعداد الراغبين فى الالتحاق بالدراسة فى هذه المؤسسة قد هبطت منذ عام ١٩٣٦ بدرجة كبيرة ، وقد يكون السبب فى ذلك هو التوتر العالمى وروح المقاومة ضد الاحتلال وربما ايضا عدم احساس الدارسين بجدوى حقيقية من الدراسة سواء من ناحية الدبلومات الى كانت تمنح لهم أو الفائدة العلمية أحيانا .

كذلك ظهرت بعد « بينت كولدج » مدارس المراسلات الدولية ، وكان مقرها القاهرة واستمر نشاطها من عام ١٩٤٥ حتي عام ١٩٥٦ حيث فرضت عليها الحراسة بعد العدوان الثلاثى وسلمت بعد ذلك الى اتحاد المعلمين العرب الذى رأى تحويلها الى معهد للدراسات المسائية للكبار ما يزال يمارس نشاطه حتى الان فى تعليم اللغة الانجليزية فقط .

وقد بدأ الاهتمام بالتعليم بالمراسلة يتزايد فى مصر فى فترة الستينات متمثلا فى أمرين :

١- قيام مجموعة من رجال التعليم بوضع خطة لانشاء نظام للتعليم بالمراسلة تحتضنه وزارة التربية والتعليم لإعداد الكبار الراغبين فى استكمال التعليم أو التدريب للامتحانات الرسمية والحصول على مؤهلات ، وكذلك الاستزادة من التعليم العام اما للثقافة الشخصية واما لاغراض مهنية أو لاستكمال النقص فى بعض الفئات من المعلمين .

٢- انشاء معهد التدريب البريدى بالمراسلة فى اطار مشروعات الاتحاد العربى للبريد ، وقد توقف نشاطه منذ عام ١٩٧٨ عندما جمدت عضوية مصر بهذا الاتحاد ونقل مقره الى تونس .

ويمكن أن يكون سبب تعثر أنشطة مؤسسات التعليم بالمراسلة فى مصر راجعا الى الاسباب الآتية أو بعضها :

- وجود نظام الانتساب فى الجامعات المصرية .
- أن مستوى الخدمة البريدية – وهى الدعامة الاساسية لنظم التعليم بالمراسلة – لم يكن حتى وقت قريب يتيح لانشطة هذا النمط التعليمى الأداء الذى تتطلبه وبالتزامن المطلوب لها .
- ان فترة تجربة التعليم بالمراسلة فى مصر أغلبها ضمن مرحلة غليان وطنى ، وكان المصريون ينظرون الى بعض المعاهد الأجنبية على أنها مؤسسات مشبوهة .

على أن هذه السلبيات لم تمس هذا الشكل التعليمى بوصفه مجالا من مجالات تعليم الكبار السائدة فى بلاد العالم ، بل على العكس وجد التعليم بالمراسلة مزيدا من الاعتراف فى مصر فى الآونة الاخيرة لاسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية من بينها ما يأتى :

- تزايد الطلب على التعليم الجامعى مع ما يصحب ذلك من نقص فى هيئات التدريس وما تبين من الخبرة الدولية من نجاح فكرة مساعدة الطلاب فى بعض المواد عن طريق المراسلة .
- حاجة الطلاب المتخلفين فى بعض المواد فى سنوات سابقة الى المساعدة لاجتياز الامتحان فيها ليحصلوا على درجاتهم العلمية كما يحدث فى بعض جامعات الخارج .
- احتمالات نجاح تدريب المعلمين اثناء الخدمة عن طريق المراسلة اسوة بما هو متبع فى دول أخرى .

وسبق ان عرضت على المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا دراسات وبيانات تتصل بالمقارنة بين تجربة مصر وبعض تجارب الدول الاخرى فى التعليم بالمراسلة ، وكذلك فيما يتعلق بالاعتراف بمؤهلات معاهد المراسلة ونتائج الامتحانات ومعدلات النجاح ، والمنافسة بين المعاهد فى اجتذاب الراغبين بعرض موضوعات للدراسة اكثر تنوعا ، ثم فيما يختص بضرورة سن القوانين التى تحكم سلوك هيئات التعليم بالمراسلة .

وجدير بالذكر ان بعض الدول قد اخذت بأسلوب المعلم المتجول تجنبا لمشكلات قصور الخدمة البريدية واعتمدت عليه فى توزيع بريد المؤسسة

وجمع التعيينات الدراسية لردها الى المؤسسة ، ويمكن تجربة هذا النظام فى مصر عن طريق بعض الهيئات التى تملك امكانات تسمح بالتطبيق مثل هيئة الاستعلامات والثقافة الجماهيرية ونقابات المعلمين .

الجمع بين نظام التعليم بالمراسلة ووسائل التعليم الأخرى :

من الأمور التى يتفق عليها معظم المربين الآن أن تحقيق الاستغلال الامثل لوسائل الاتصال الجماهيرية والموارد المتاحة للتكنولوجيا المعاصرة أصبح ضروريا فى مجال تعليم الكبار من حيث خفض النفقات وتيسير التنفيذ .

وقد أكد كثير من الدراسات والبحوث ونتائج استطلاع الرأى وعديد من آراء مشاهير الفكر التربوى ، أن الجمع بين التعليم بالمراسلة والتليفزيون والاذاعة المسموعة ووسائل الاتصال الأخرى المباشرة يعتبر فى حالة بعض المتعلمين بالمراسلة على درجة تكاد تقرب من درجة كفاءة التعليم التقليدى ، وذلك بالطبع اذا ما أحكم تخطيط تعليم المراسلة وتنفيذه ، فى الوقت الذى يحقق ذلك الجمع امكانية الوصول الى اعداد أكبر من الدراسين .

ويصبح ان نشير هنا الى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا كنموذج ناجح للمؤسسات التى تستخدم أنظمة المقررات المتعددة الوسائل ، وبشكل رئيسى المراسلة والتليفزيون والراديو . ولعل التميز الذى تحظى به هذه الجامعة المفتوحة يكمن فى أربعة عناصر أساسية :

أولا : انه استغل نظام المراسلة فى اطار نظام جامع متعدد الوسائل .

ثانيا : أنه قام بتغطية الدولة كلها .

ثالثا : انه ارتبط فى علاقة وثيقة بالنظام القومى للاذاعتين المرئية والمسموعة .

رابعا : انه نجح فى استغلال جميع المعينات التعليمية الموجودة تحت تصرف رجال التعليم .

ويرى البعض أن انشاء مثل هذا النظام فى مصر يتطلب راس مال كبير قد يصعب تدبيره ، وان كان نقل مثل هذا النظام المتعدد الوسائل يمكن تطويعه للظروف والامكانات المتاحة ، وبما يناسب الاحتياجات الحقيقة المحلية ، والاستغناء عن الاجزاء المكلفة الداخلة فيه أو استبعاد الأجزاء التى لا يتوقع لها فاعلية كافية كالخدمة الاستشارية التليفونية على سبيل المثال ، وقد اتبعت جمهورية جزر « موريشيوس » هذا المبدأ فى منتصف السبعينات عندما أنشات نظامها « معهد على الهواء » بهدف التعليم من أجل تنمية العمالة ، وحققت به نجاحا ملحوظا .

المشكلات والمعوقات وأساليب المعالجة :

- عدم التنسيق مع الخدمة البريدية : وقد عالجت كثير من معاهد التعليم بالمراسلة هذه المشكلة بالأخذ بنظام اقسام البريد فى داخل المعهد ذاته او عن طريق المعلم المتجول مثلما اشرنا فيما سبق .

- عدم اعتراف بعض رجال التربية بنظام المراسلة : وهذه المشكلة يقع حلها على عبء معاهد المراسلة نفسها ، فهى التى تستطيع بالتنظيم والاخذ بالاساليب التربوية والموازنة بين الربح المادى والعطاء التعليمى ، ان تثبت وجودها ودورها المؤثر بين أنماط التعليم الاخرى .

- مشكلة الكتب والمناهج : وعلاج هذه المشكلة يتم بان تقوم معاهد المراسلة من البداية بتوفير الكتب الدراسية المناسبة واتاحتها فى الأسواق بحيث يتمكن الدراسون من الحصول على المعلومات الكافية مهتدين بمقررات المراسلة كدليل دراسى لهم . وفى المواد التى تتوافر فيها كتب وافية بالغرض من الأصل فان مقرر المراسلة لا يكون بحاجة الي أن يتضمن معلومات اضافية إلا فى النقاط التى تحتم فيها الضرورة التعليمية مزيدا من الشرح أو التفاصيل الموجودة فى الكتب المتاحة .

ويجب ان يكون مفهوما ان التعليم بالمراسلة يهتم بالجانبين النظرى والمهارى معا بحيث يكمل كل منهما الاخر ، وتختلف نسبة كل منهما بحسب نوع الدراسة ، وفى حالة إعداد برامج عملية يوضع فى الاعتبار استخدام الورش والمعامل طبقا لاتفاق مسبق بين المؤسسة وهذه الجهات .

– مشكلة المعلم : نظرا لان التعليم بالمراسلة نمط تعليمي يتصف بكونه « تعليما عن بعد » فيجب تعويض فقر العملية التعليمية التى تفصل فيها المسافة بين المعلم والدارس بمعلمين وكتاب على أعلى مستوى من المهارة والتدريب والفهم لطبيعة هذا النوع من التعليم ، ويجب وضع هذا العامل فى الاعتبار عند الترخيص لاى معهد للمراسلة بمزاولة نشاطه .

– مشكلة المستويات المتباينة للدارسين : ان الفروق الفردية بين دارسى المراسلة قائمة حتما ، وتتمثل فى تباين الاعمار ، والخبرات ومستويات التعليم والقدرات التحصيلية والظروف البيئية وظروف العمل وغيرها ، وهذا التباين يتطلب توافر كاتب للمادة الدراسية متخصص ، الى جانب معلم يدرك هذا الاختلاف ويراعيه فى التقويم والتصحيح وكتابة التوجيهات والتعليقات .

– مشكلة الاستخدام التربوى الصحيح : وهذه من أهم مشكلات التعليم بالمراسلة ، اذ انها تنصب على الوحدات الدراسية ، والوسائل المساعدة واختبار فهم الدارس وقدرته على تطبيق المعلومات والمهارات ، وقياس مدى التغيير فى اتجاهاته ونوعه ، وطرق عرض المعلومات ، والفروق الفردية ، كما تتصل ايضا بالاخذ بالاساليب الحديثة وبخاصة ما يتعلق منها بالتعليم الذاتى والتعليم المبرمج والنظريات الجديدة فيهما .

– مشكلة الضوابط : ولعل نقص الضوابط وإحكام الاشراف من السلطات التعليمية على هذا النوع من التعليمى فى الماضى كان باعثا على قيام مؤسسات غير ملتزمة تحت اسم معاهد التعليم بالمراسلة ، مما كان سببا للاساءة الى هذا النمط التعليمى رغم تزايد الحاجة اليه فى عصرنا الحاضر . ويقتضى الامر لعلاج هذه المشكلة اصدار اللوائح التى تحكم سلوك هيئات التعليم بالمراسلة ، وتحديد المستويات التى تلتزم بها أسوة بما تم فى الدول الاخرى . وبرامج التعليم بالمراسلة تعتمد اساسا على وعى الجماهير بطبيعتها ودورها ، الامر الذى يستوجب زيادة توعيتها بهذا الدور .

التنظيم الفنى والإدارى فى التعليم بالمراسلة :

وتاخذ برامج الدراسة بالمراسلة إما بصورة ما يعرف باسم (البرنامج المكتفى ذاتيا) او صورة (مرشد الدراسة) . وتنحصر الجوانب الفنية التى يتعين الاهتمام بها فى : إعداد البرامج وتحديد اهدافها – تحديد طريقة إعداد المقررات التعليمية – الطبيعة المتباينة لمضمون المادة – المقررات القائمة على الكتب والمقررات غير القائمة عليها – تحديد مضامين المناهج – تخطيط عرض الدروس – إعداد دليل الدارس – وحدة دروس المراسلة – وسائل الايضاح – التعيينات الدراسية التى تعاد للمدرس وأسلوب تصحيحها والتعليق عليها – اختيار وتدريب كاتبى المادة والمحررين والمراجعين الفنيين والمشرف التربوى والتعاون بينهم – اختيار المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم .

اما الجوانب التنظيمية والادارية فتنحصر فى الاتى : الأعمال العادية كالاجابة على الاستفسارات الخاصة بالمقررات وتقديم المشورة للراغبين فى الالتحاق والقيد وارسال المعلومات والدروس وتسجيل التعيينات وارسال المصحح منها والاحتفاظ بسجلات تقدم الدارسين – حجم الموظفين وتقسيم العمل – الادارة – الاشراف – التسجيل – الاستفسارات – طبع قوائم المواد الدراسية – متطلبات الامتحانات – توفير المعدات – مكتب او قسم البريد بالمعهد ومتطلباته .

مجالات الاستفادة من نظام التعليم بالمراسلة فى مصر :

– اشراف السلطة التعليمية واصدار اللوائح المنظمة لهذا النوع من التعليم .

– تدريب المعلمين اثناء الخدمة بهدف اختصار الوقت والنفقات .

– تدريب المهنيين عن طريق النقابات المهنية او تزويدهم بما يستحدث فى تخصصاتهم من معلومات ومعارف وتطورات .

– إثراء البرامج التعليمية فى الاذاعات المسموعة والمرئية ، سواء ما هو موجه منها الى الطلبة النظاميين فى مراحل التعليم المختلفة او ما هو موجه الى الكبار فى المجالات التعليمية المختلفة .

الدروس الخصوصية في التعليم العام

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية ، فى صورتها الحالية ، مشكلة خطيرة ، تمثل اعتداء صارخا على بعض الأسس الحاكمة فى النظام الاجتماعى المصرى ، وعلى المبادئ التى نص عليها الدستور ، والتى يجب على كل مواطن ان يحرص على الالتزام بها نصا وروحا .

أولا : حجم المشكلة وأضرارها :

١) تفشت الدروس الخصوصية فى جميع مراحل التعليم ، بصورة خطيرة ، لم يسبق لها مثيل – اذ انتشرت من مرحلة رياض الأطفال الي التعليم الجامعي – وتهافت عليها الآباء والمدرسون ، على السواء ، – ولقد أدى ذلك الى ارتفاع الأجر فى الساعة الواحدة الى مبالغ خيالية ، ينوء بها دخل الأسرة فى معظم الاحيان .

٢) ولقد تضمن التقرير الرسمى الصادر من الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء (سبتمبر ١٩٧٨) عن « ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بمراحل التعليم » – فى ص ٢٤ من هذا التقرير ، بيانا يقدر حجم المبالغ التى صرفت فى الدروس الخصوصية فى التعليم العام فى عام واحد ، – بمبلغ اثنين وخمسين مليونا من الجنيهات ، منها فى المرحلة الابتدائية مبلغ ٤.٢١١.٣٤٠ – وفى المرحلة الاعدادية ٢٤.٥٥٩.٢٧٦ – وفى المرحلة الثانوية ٢٣.٣٠٧.٦٤٠ مليونا . وفى تقرير آخر للرقابة الادارية فى الموضوع ذاته ، أن جملة المبالغ التى انفقت على الدروس الخصوصية فى جميع مراحل التعليم العام ، والجامعى والعالى ، – بلغت واحدا وتسعين مليونا من الجنيهات فى عام واحد .

٣– وان تفشى الدروس الخصوصية على هذا النحو ، قد أدى الى نشوء واقع يتناقض مع الفلسفة الاجتماعية للدولة ، وفيه إهدار لبعض المبادئ التى يتميز بها الدستور المصرى ، فلقد ترتب على انتشار الدروس الخصوصية المساوئ الآتية :

– عدم تطبيق مجانية التعليم ، بصورة غير مباشرة .

– عدم تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع طلاب العلم ، فى متابعة التعليم حتى أعلى درجاته ، على أساس ما تؤهلهم له قدراتهم واستعدادتهم ، وبصرف النظر عن أى اعتبارات اخرى .

– عدم تحقيق العدالة الاجتماعية ، والمساواة فى الحقوق ، بين جميع المواطنين .

٤) وتلعب الدروس الخصوصية اليوم ، دورا خطيرا فى العملية التعليمية – وكأنها صارت ركنا من أركان النظام التعليمى – حيث أن بعض المؤسسات التعليمية تحاول مواجهتها بنظام خاص ينفذ بمعرفتها ، منذ بداية العام الدراسى ، تحت اسم مجموعات التقوية نظير اجور محدودة يدفعها أولياء امور التلاميذ – وفى ذلك اعتراف بوضع خاطئ اصلا ، وأن كانت الضرورات تبيح المحظورات .

٥) ولقد ترتب على انتشار الدروس الخصوصية ، تصرفات سلوكية وأخلاقية غير مقبولة تسيئ الى النظام التعليمى ، كما تسىء الى سمعة بعض المدرسين – ولقد تضمن تقرير الرقابة الادارية الكثير من المخالفات الشائنة بسبب الدروس الخصوصية – نذكر منها :

– محاباة بعض المدرسين ، للتلاميذ الذين ينتظمون فى الدروس الخصوصية معهم ، سواء بالمنزل ، أو فى مجموعات التقوية ، ومنحهم

درجات لا يستحقونها فى أعمال السنة ، وفى الاختبارات الشفوية والعملية .

– تفشى ظاهرة الغش فى الامتحانات والتساهل فى تقدير الدرجات وتيسير النجاح ، دون تقويم صادق لمستوى الطلاب .

– تسرب أسئلة الامتحانات ، أحيانا ، لبعض الطلاب .

– تعود الطلاب على عدم الالتزام بالنظام المدرسى ، وعلى التسيب وعدم المواظبة اعتمادا على الدروس الخصوصية ، وعدم الاعتماد على أنفسهم فى الدرس والتحصيل .

وهكذا اصبحت مشكلة الدروس الخصوصية ، مشكلة ليست تربوية وتعليمية ، فحسب – وانما هى فى واقعها الحالى ، مشكلة اقتصادية واجتماعية ، وأخلاقية تستأهل التصدى لها بالحزم والصراحة ، والاجراءات التنفيذية الحادة .

ثانيا : بين التشخيص والعلاج

لقد سبق دراسة مشكلة الدروس الخصوصية ، وبحث اسبابها ، والعوامل التى ساعدت على انتشارها . فقد استعرضها المجلس القومى للتعليم فى جلسة خاصة فى أول يونية ١٩٧٦ – كما اثيرت هذه المشكلة فى كثير من الندوات ، وعلى صفحات الجرائد ، وأصدر جهاز التعبئة العامة والاحصاء ، تقريرا شاملا (فى ١٩٧٨) بشئ كثير من التفاصيل الدقيقة ، من حيث التشخيص واساليب العلاج – وفى نوفمبر ١٩٧٨ صدر تقرير من الرقابة الادارية ، يفيض بالمساوئ التى تصاحب انتشار الدروس الخصوصية – وهكذا اصبحت المشكلة ، فى سائر أبعادها ، وأخطارها ، لا تخفى على أحد .

وبالرغم من كل تلك الجهود السابقة فقد استمرت الدروس الخصوصية فى الانتشار على نطاق واسع . لذلك ، تكرر عرض الموضوع ثانية على المجلس ، للوصول إلى توصيات جديدة فى هذا الصدد .

وتقتضى الأمانة والواقعية ، أن نؤكد على أمرين اساسين :

١) ان علاج مشكلة الدروس الخصوصية ، علاجا جذريا ، يرتبط بجوانب متعددة فى المنظومة التعليمية ، ومكوناتها الداخلية ، وامكاناتها البشرية والمادية . حيث انه من الثابت الذى لا جدال فيه ، أن الدروس الخصوصية ، فى كثير من الاحوال ، جاءت وليدة القصور الكمى والنوعى للمدرسين فى مختلف المراحل – والعجز فى المبانى المدرسية وارتفاع الكثافات فى حجرات الدراسة ، وتعدد فترات الدراسة فى المبنى الواحد ، وقصر ساعات العمل فى اليوم المدرسي ، وقصور أيام الدراسة الفعلية فى العام الدراسى والعجز فى التجهيزات العلمية ووسائل التعليم . وجلى ان تدارك نواحى القصور المشار اليها ، يحتاج إلى وقت غير قصير .

٢) ولكن من ناحية اخرى ان التوانى فى التصدى لهذه الظاهرة الخطيرة ، أو محاولة علاجها ، بانصاف الحلول ، أو بالمسكنات التى لا تصل الى الجذور – بعد أن اتضحت خطورتها بهذه الصورة ، يعتبر أمرا غير مقبول .

وانطلاقا مما سبق يتقدم المجلس بنوعين من الاقتراحات ، لعلاج هذه المشكلة – النوع الأول ، يتناول بعض الاجراءات العملية التى تستهدف الحد من المشكلة ، والتى يمكن تنفيذها دون ابطاء . اما النوع الثانى من التوصيات ، فيأخذ صورة أشمل ، لنواحى القصور المختلفة فى الكفاءة الداخلية للتعليم ، للوصول الى اصلاح شامل ، تنتفى معه مبررات وجود هذه المشكلة الى حد كبير .

أ– توصيات عاجلة :

* مما لاشك فيه ، أن اطالة مدة وجود الطالب فى المدرسة ، يتيح للمدرسين والطلاب ، الوقت اللازم ، والمناسب ، لاستيعاب المقررات المدرسية ومراجعتها والقيام بالتدريبات والتمارين التطبيقية للمناهج – مما يقلل الحاجة الى الدروس الخصوصيـــة ، ولذلك تكرر التوصية بالآتى :

* تصحيح مدة العام الدراسى والعودة به الى المدة الزمنية المتبعة فى معظم بلدان العام (٣٨/٤٠ اسبوعا) فى السنة .

* زيادة ساعات العمل فى اليوم المدرسى ، والعودة الى نظام اليوم

المدرسى الكامل ، فى جميع المدارس التى لا توجد بها فترات مسائية وهى تمثل ٨٠٪ من المدارس الثانوية العامة ، ٦٥٪ من المدارس الاعدادية ، ٧٠٪ من المدارس الابتدائية . وبصفة خاصة ، فى المراكز والمدن الصغيرة ، والقطاع الريفى .

* تعديل الاسلوب القائم فى تقدير اعمال السنة ، بما يجعل منه أداة صادقة فى تقويم مستوى التلميذ خلال العام المدارسى - وإحكام نظام الاشراف والادارة المدرسية ، لضمان جدية التقويم ، وتلافيا لما يوجه الى الاسلوب القائم من انتقادات بسبب سوء الاستعمال من بعض المدرسين .

* المبادرة الى تصحيح مسار نظام مجموعات التقوية - بما يجعل منها مجموعات علاجية بالنسبة لحالات التلاميذ الذين ترى المدرسة انهم بحاجة الى مثل هذه المجموعات . ويجوز ان تتكفل الدولة بجانب من المكافآت التى تصرف للمعلمين والاداريين حتى لاتكون المجموعات مصدر ارهاق لأولياء الامور .

* واذا كانت هناك حالات فردية كحالات المرض ، أو الانقطاع عن الدراسة لفترات طويلة ، أو بالنسبة لابناء المواطنين العائدين من الخارج . او الذين كانوا يتابعون نظاما تعليما مغايرا . ففى مثل هذه الحالات تنظم لهم مجموعات تقوية بقرار من المدرسة ، يتحمل الآباء اجورها .

* الرقابة الجادة ، على مواظبة التلاميذ ، وانتظامهم فى الدراسة طوال أيام العام الدراسى وتأدية الواجبات المنزلية .

وتطبيق مبدأ الجزاء ، ثوابا وعقابا ، بالحزم والجدية اللازمين على جميع المشتركين فى العملية التعليمية .

وتقع على مديرى المدارس مسئولية الادارة الناجحة ، والتى تكفل الالتزام والانضباط والجدية فى العمل ، وعليهم مسئولية المتابعة الجادة لتنفيذ ما يصدر من الاجهزة الرئاسية من قرارات وتعليمات فى هذا الشأن .

* ان يراعى فى تقويم عمل المدرسين ، وفى ترقياتهم الادبية والمادية ، مدى ما يبذلون من جهد حقيقى فى النهوض بمستوى الطلاب ، علميا وسلوكيا .

* وان استكمال تاهيل المدرسين فى الخدمة ، من غير المؤهلين ، أو غير المتخصصين عن طريق برامج التدريب للعاملين فى الخدمة - أمر حتمى ، لمعاونتهم على تادية واجباتهم المدرسية ، بصورة افضل .

* تطوير نظم الامتحانات ، ومحتوياتها ، بحيث لا تقتصر على قياس ما استظهره التلميذ من معلومات ، بل تتجاوز ذلك الى قياس قدرته على الاستقراء والتحليل والتركيب ، والنقد . مع الاهتمام بالاختبارات الدورية والتقويم المستمر على مدار السنة الدراسية .

* ومع تسليمنا بضرورة مراعاة الظروف العامة للدولة فان تحسين اوضاع المعلمين ماديا واجتماعيا ، بما يوفر لهم أسباب الحياة الكريمة اصبح أمرا جوهريا ، وأحد الخطوات اللازمة لتامين المناخ المدرسى من بعض السلبيات .

تلك بعض الاقتراحات العاجلة ، للحد من مشكلة الدروس الخصوصية وهى اقتراحات يمكن تنفيذها دون صعوبة - ويرى المجلس انها خطوة اولى ، وضرورية لوضع الأمور فى إطارها التربوى والادارى الصحيح ، ونامل ان تنال مساندة الاجهزة التنفيذية لها .

ب - توصيات على المدى الطويل :

ومن ناحية أخرى ، لا ننكر ان القضاء على مشكلة الدروس الخصوصية بصورة نهائية ، أمر يحتاج الى وقت أطول وتخطيط أشمل لمعالجة نواحى القصور المتراكمة ، والسلبيات المتنوعة فى المنظومة التعليمية .

* ولا سبيل الى ذلك ، سوى ان تحرص الدولة ، وأولياء الامور على معاونة وزارة التعليم ، والاجهزة التابعة لها فى الاقاليم - على تنفيذ مالديها من خطط فى الاصلاح والتطوير ، فى المبانى المدرسية ، وتخفيض الكثافات ، وتوفير الاجهزة التعليمية والوسائل المعينة ، والارتفاع بمستوى المعلمين إعدادا وتدريبا وتطوير الخدمات التعليمية عامة .

* وعندما ، يتم سد العجز القائم فى المرافق ، وفى القوى البشرية المؤهلة تربويا وعلميا ، وتحسين الكفاءة الداخلية للتعليم وخاصة فى نظم الادارة ، وفى وظيفة المدرسة ، بحيث تكون مهمتها تحقيق التربية المتكاملة للتلاميذ ، وليس مجرد الحفظ والتلقين واجتياز امتحانات

شكلية . وعندما يتم تعديل نظم الامتحانات والتقويم ، وتعديل نظم القبول فى المراحل المختلفة بحيث لا تقتصر على المجموع الكلى للدرجات فحسب ، سيقل التهافت على الدروس الخصوصية حيث أن العلاج الجذرى ، يكمن فى إصلاح المقومات الاساسية للتربية والتعليم واصلاح النظم الداخلية بالمدارس .

الدورة الرابعة عشرة ١٩٨٦ - ١٩٨٧

نحو
فلسفة تربوية مصرية

التربية حاجة انسانية ، يحتاج الفرد الى اشباعها حتى يصبح انسانا ، والانسانية التى تقصدها ليست مجرد التكوين البيولوجى الذى خلق عليه الانسان ، بل هى مفهوم له أبعاده ، واذا لم تتحقق هذه الأبعاد لا تتحقق انسانية الفرد .

ويحتاج الفرد حتى يصبح انسانا الى اشباع مجموعة من الحاجات ان تعذر اشباعها أو اشباع بعضها ظهرت عليه علامات المرض والاضطراب . هو مثلا يحتاج الى اشباع مجموعة من الحاجات البيولوجية ان تعذر إشباعها أو نقص اشباع بعضها ظهرت عليه أعراض اضطرابات جسمية ، وهو يحتاج الى اشباع عدد من الحاجات النفسية ، والذى يؤدى عدم اشباعها الى ظهور أعراض الاضطرابات النفسية ، وهو بالمثل يحتاج الى اشباع وتحقيق عدد من الحاجات الانسانية والذى يؤدى عدم اشباعها الى ظهور أعراض الاضطرابات الانسانية أو الروحية .

والتربية غاية ووسيلة ، فنحن نربى بقصد التربية ونهدف من التربية الي مزيد من التربية أو الى مزيد من تكامل انسانية الفرد ، ولهذا فالتربية لا تقف عند حد معين أو مستوى معين أو سن معينة ، بل هى مستمرة باستمرار حياة الانسان لانها حاجة الانسان ، هى حاجة انسانية يحتاج الانسان اليها طالما يعيش كانسان ، ولهذا تحدث أهل التربية عن التربية المستمرة أو عن استمرارية التربية .

والتربية وسيلة ، فعن طريقها يصل الفرد الى مستوى مناسب من الانسانية ، وعن طريقها تكونت المجتمعات الانسانية ، وهى التى أدت الى نشوء الثقافة ، ولا تزال تؤدى الى استمرار وتطور هذه الثقافة . هى وسيلة المجتمع فى تحقيق امكانات الفرد العقلية ، وهى متعددة وتتنوع بين قدرات تساعد الفرد على التعرف على ما حوله وما يوجد من معلومات ومعرفة ، وقدرات تساعده على المحافظة على ما تعرف عليه ، وقدرات تساعده على تقويم ما يتعرض له من معلومات وأحداث ومواقف ، وقدرات تساعده على الانتاج الفكرى فى اطار ما تعرف عليه من علم ومعرفة . ثم هى تتدرج بقدرات الفرد على الانتاج الابتكارى ، وهو ذلك الانتاج الجديد بالنسبة الى الفرد أو بالنسبة الى المجتمع أو بالنسبة الى كليهما .

وقد أدت هذه الامكانات العقلية المتنوعة فى كليتها وتكاملها الى تكوين ثقافة الانسان ونموها ، ولسنا نعلم عن ثقافة اخرى غير ثقافة الانسان فى هذا الوجود ، لذا نحن نرى فى تحقيق هذه الامكانات تحقيقا لانسانية الفرد ، وهكذا التربية وسيلة لتحقيق انسانية الفرد .

والتربية هى وسيلة المجتمع فى تنمية مجموعة الصفات الشخصية التى من شأنها تحقيق انسانية الفرد ، وحرية الانسان من أهم الصفات التى تميزه وتفصله فصلا تاما عن بقية المخلوقات ، وحرية الانسان هى الأساس فيما ورد بشأن التكليف فى الاديان السماوية . حرية الانسان

حق له ويعد أساسى فى مفهوم الانسانية ، والحرية محدودة ، يحدها امكانات الفرد كما يحدها حريات الاخرين ، والتربية هى المسئول الأول عن تعليم النشئ معنى الحرية وأساليب ممارستها .

ونجمل هنا بعضا من الصفات نرى فيها استكمالا لانسانية الفرد ، ولا نرى من وسيلة سوى التربية لتحقيقها .

ان يعلو الفرد فوق ذاته الى خارج ذاته فيلتزم بما يسمو عن ذاته ويعطى من أجل ما يسمو اليه والتزم به . أن نعلم الأبناء ان حياة يقضيها الفرد فى اشباع حاجاته الفردية وتحقيق أهدافه الخاصة بصرف النظر عما تؤدى اليه هذه الحياة من خير الى الجماعة التى ينتمى اليها هى حياة لا قيمة لها وهى عبث ، وقد خلق الله الانسان كى يعمر هذه الأرض . أن نعلم الابناء اختيار الأهداف – وهذا هو أساس الانتماء الذى افتقدناه واكثرنا من الحديث بشأنه ولا زلنا نتحدث – فقد ينشأ مجتمع يشعر أفراده بان فى تحقيق أهدافه تحقيقا لأهدافهم ، وأن فى المصلحة العامة مصلحة خاصة لكل فرد من أفراده ، وهكذا يتماسك المجتمع ، وهكذا ينتمى الناس الى مجتمعاتهم .

* هناك من الناس من يقتصر اهتمامهم على ما يرتبط بهم بصورة مباشرة ، وتدور اهتماماتهم حول ما يحقق لهم مصالحهم وأهدافهم الخاصة ، وهؤلاء يتمركزون حول ذواتهم ولا يرون الا ما يحقق لهم نفعا ، وهؤلاء لا يضيفون الى الحياة شيئا ، بل يأخذون منها ما يريدون وما يستطيعون ، ولا تستقر الحياة الاجتماعية بين الآخرين .

وهناك من الناس من تتسع دوائر اهتماماتهم لتشمل الآخرين ، فيعتنون بهم وتمتد اهدافهم لمساعدتهم ، ولا تصبح حياتهم ممركزة حول ذواتهم ومقصورة على مصالحهم الخاصة بل تمتد الى العناية بمصالح الآخرين .

ويزداد اتساع دوائر الاهتمام وتبتعد تدريجيا عن ذات الفرد وتسمو تدريجيا فوق ذات الفرد ، فنجد بعض الناس يعطون حياتهم بحثا وراء الحقيقة وتعبيرا عما يدركونه من الحقيقة ووصولا الى ما فيه خير الانسان ، ونذكر منهم الفلاسفة والعلماء والفنانين والمصلحين الاجتماعيين ، وهؤلاء يعيشون حياتهم من أجل الاخرين ، من أجل خير الانسان .

ويزداد سمو الانسان فى حياته حتى يصل الى المستوى الذى يقضى حياته من أجل قيم معينة ، يسمو اليها ويلتزم بها ويعطى من أجلها حياته ، الحق ، العدل ، الخير ، الجمال ، الحرية . وهذا هو ما أدى الى تطور الثقافة . ويصل الانسان الى اقصى مستوى من السمو عندما يلتزم الفرد بما أنزله الله من أديان ، فيلتزم بالدين وبكل ما جاء فى كتب الله ، ويعيش من أجل حياة كلها خير للانسان وكلها خير للمجتمع .

تلك أبعاد تحدد امامنا مفهوم الانسانية ، وفى نموها تحقيق لانسانية الفرد ، وفى عدم تحقيقها تشويه لطبيعة الانسان . ان امكانات الفرد العقلية ، الحرية ، السمو ، الالتزام ، العطاء صفات الانسان وهى أركان التربية كحاجة انسانية ، وتنميتها هى غاية التربية .

والتربية فى هذا التصور هى أسلوب المجتمع فى تنمية الفرد والوصول به الى مستوى مناسب من الانسانية المتكاملة ، ان ينمو الأبناء مؤمنين بالله وبرسالاته ، ومتحررين فى فكرهم ملتزمين فى سلوكياتهم بمعايير المجتمع ، مراعين الله فى أنشطتهم وما يعملون فى هذه الحياة ، مدركين لأهمية المصلحة العامة ، يحققون اهدافهم الخاصة فى اطار الأهداف العامة للمجتمع ولذلك فهم ينتمون الى المجتمع ، يحسنون استثمار مالديهم من امكانات عقلية ويتقنون توظيفها فيما يعود بالخير على الآخرين – والفكر عطاء الانسان للحياة – ويستطيعون الحياة والسير بمجتمعهم فى عالم يموج بالتناقضات والمتناقضات وما يرتبط بها من انهيارات قيمية وتخلخل اجتماعى واغتراب .

والتربية التى نتحدث عنها تمتد لتشمل كافة المؤسسات الاجتماعية والثقافية التى تسهم فى تنمية الأبناء ، والمدرسة والجامعة أو النظام التعليمى أحد هذه المؤسسات .

بعض معالم الطريق الى تطوير جذرى في تعليمنا المعاصر

درجت الثورة على السعى نحو تطوير التعليم من مختلف نواحيه وفى مختلف مراحله – ودرج العرف منذ ذلك الوقت على أن تظهر عدة موجات متلاحقة تسعى الى ما اصطلح على تسميته « تطوير التعليم » او تطوير العملية التعلمية – وقد شمل ذلك كلا من التعليم العام بانواعه والتعليم الجامعى حتى مرحلة البحث العلمى بعد الدرجة الجامعية الأولى .

وكان طبيعيا أن يترتب على ذلك اعادة النظر فى اللوائح والقوانين ، فجاءت عدة قوانين ولوائح تنفيذية على فترات متعاقبة (ومن بينها القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١) بل ان موجة التطوير والتشريع الجديدة قد امتدت الى الأزهر الشريف بهيئاته ومعاهدة وجامعته فجاء القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ وان كانت لائحته التنفيذية قد تأخر صدورها نحو عشرين عاما .

وهكذا فإننا قد اتجهنا فى عهد الثورة حتى الآن نحو اتخاذ التشريع مدخلا لإصلاح التعليم والعملية التعليمية . وان كان قد ترتب علي ذلك تضارب بعض اللوائح بسبب ان القوانين صدرت متتابعة فى عهود مختلفة ، ولم تجر محاولة جدية للتخطيط لوضع مثل هذه التشريعات فى مواعيدها وتحديد مراحل صدورها ، بحيث ينبنى بعضها على بعض ، فضلا عن أن التشريعات كانت دائما تصدر من أعلى الى اسفل فى وقت لم تكن البنية الأساسية والبنية الوسطى للعاملين فى مجال التعليم قد تلقت من التدريب القدر اللازم والمناسب لفهم القوانين الجديدة وفلسفتها ، بل وحتى أهدافها ، بطريقة متكاملة – تدعو الى ان يتولى المنفذون مرحلة التنفيذ عن فهم ، بل وعن عقيدة تساند التنفيذ . ومن هنا فان اقتراح المشروعات واقرارها كان يأتى على مستوى خاص فوق مستوى المنفذين ، ولم توجد وسيلة تدريبية للربط بين المستويين فى مختلف مجالات العمل التنفيذى فى العملية التعليمية .

– كذلك فإن الثورة اتجهت اول ما اتجهت نحو التوسع الافقى العريض فى تعميم التعليم وكانت بذلك متأثرة بما يأتى :

١) ما أحسته الثورة من أن الأجيال الماضية قد وقع عليها ظلم الحرمان من التعليم المدرسى والتثقيفى الذي ينبنى على تحصيل قدر معين من التعليم والمعرفة . ولاشك ان إزالة مثل هذا الحرمان لها أولويتها ومبرراتها الملحة ، وظاهر ان معالجة الكم هى أولى فى هذه الحالة من محاولة التجويد الذى لا يتأتى ان نجمع بينها وبين التوسع الافقى الواسع .

٢) ان الثورة كانت قد سبقتها ارهاصة قوية تدعو الى اتاحة التعليم للمواطنين كافة على أساس ان العلم ينبغى ان يكون مباحا وميسرا كالماء والهواء بل أن بعض دعوات تلك الارهاصة جاءت على تشبيه الجهل بالحريق الهائل الذى لا نستطيع ان ننتظر حتى نطفئه بالماء النقى .

وعلى هذا الأساس فإن الوزارات الاولى من عهد الثورة قد اتجهت للتوسع الافقى الشديد حتى ولوجاء ذلك على حساب الكيف والنوعية ، وقد شملت جهود تلك الوزارات عملية بناء الفصول والمدارس والتى انشئت لها هيئة خاصة ، كما شملت عمليات التوسع فى معاهد المعلمين والمعلمات ، بل والتوسع أحيانا فى استخدام المعلمين غير المؤهلين (أو بعض ذوى الخبرة فى بعض الأحيان) .

ومع ذلك فقد ظهر فى هذا الزحف الجارف فى التوسع فى التعليم ومضات تمس الشكل او تمس المحتوى فى بعض الأحيان وان لم تمس الهدف الأساسى للتعليم بصورة واضحة ومحددة .

ومن ذلك مثلا ان اسم وزارة المعارف العمومية عدل الى وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٥٤ ، ومن ذلك التوسع فى ادخال التربية الرياضية مع اعتبارها احدى العمد فى العملية التعليمية . ثم من ذلك ايضا بذل شئ من العناية بما أصبحنا نسميه المواد القومية لربط التعليم بتنمية المجتمع ، وأن كانت هذه التجربة الأخيرة قد تمخضت عن بعض اخطاء فى التنفيذ ، حتى عندما امتدت الموجة الى الجامعات وادخلت مواد « المجتمع العربى » و« الاشتراكية » ونحوها به بصورة لم تخل من بعض الاضطراب .

ثم جاءت المجالس القومية المتخصصة سنة ١٩٧٤ كحلول تجربة متكاملة يضطلع بها كبار الاخصائيين من أهل الفكر والمعرفة والتجربة الطويلة وممن يملكون ابداء المشورة والرأى بمعزل عن عملية الحكم التنفيذى ، مع استشراف أفاق المستقبل ، وذلك أمر طبيعى لأن الجيل الذى نعلمه اليوم انما سيجد سبيله للمشاركة فى الحياة العامة العملية بعد عشرين سنة أو ما يقل او يزيد ، بحسب استعداد الطالب وتكوينه ، ومن هنا فان المجلس القومى للتعليم كان أول اثنين بدأت بهما المجالس القومية المتخصصة (وهما مجلس التعليم ومجلس الانتاج) وكان عليه ان يواجه مشكلات التعليم من زاويتين :

أ - المسائل العاجلة والملحة التى تهم الرأى العام . ومن أمثلة تلك المشكلات امتحانات الثانوية العامة ونظم الامتحانات بصفة شاملة وهما من المسائل العاجلة والملحة والتى تناولناها بالبحث والدراسة أكثر من مرة من عام ١٩٧٥ ، ولكن الاسلوب الذى اتبع فى معالجتها حتى الآن وقدرة الأجهزة التنفيذية على الاستجابة لما طرح من أراء كانت للأسف تحدها امكانات واعتبارات عطلت ان يأتى اصلاح مثل هذه الجوانب من التعليم بطريقة جذرية حتى الآن .

ب - المسائل التى تمس المبادئ والأسس والتى تقوم عليها العملية التعليمية والاعتبارات الأساسية التى ينبغى ان نعالجها لتصبح لنا سياسة تعليمية تجارى العصر حتى ولو جاءت مثل هذه السياسة على مراحل وبأقصى ما تسمح به مواردنا المالية والفنية والبشرية بل والسياسية ايضا .

وفى هذا المجال سار المجلس القومى للتعليم بطريقته المستقلة وان كان قد اضطر الى أن يراعى باستمرار امكانات التنفيذ وظروفه ، ولكننا لا نستطيع أن ندعى تحقيق أكثر من نصف ما كنا نستهدفه .

ولعل هذا القصور الواضح فى التنفيذ كان مرجعه خارجا عن ارادة المجالس القومية . وكان بعضه أبعد من ان تستطيع الدولة الاهتمام الكافى به لاسيما فى ظروف الحرب وما جاء فى أعقابها . بل ان مجلس التعليم قد وضع دراسة قيمة عن اتجاهات التعليم ومستلزمات مرحلة بناء السلام (بعد معاهدة السلام) ولكن التنفيذ اكتنفته مشكلات السلام ذاتها وكذلك مشكلات معالجة قصور الأجيال فى اقامة البنية الأساسية التى لا مفر من أن تكون لها بعض الأولوية على العملية التعليمية .

وفى ايجاز فإن ما نحونا اليه فى اصلاح التعليم قد اتبعنا فيه اسلوب الاصلاح التدريجى والمجزأ قطعة قطعة أو مرحلة مرحلة وأن المنفذين كانوا ذوى تبعيات مختلفة دون ان يقوم الرباط القوى بينها ، فالتعليم الأساسى اصبح مرحلة لها مشكلاتها والتعليم الثانوى العام هو فى حد ذاته مرحلة خطيرة لانها بين التعليم الأساسى والجامعى . وما زلنا نحاول الاصلاح بكثير من التردد وحتى فى هذه الآونة الأخيرة حين سعينا الى تخفيف حدة التخصص الذى بالغنا فيه من قبل وفى خلال أجيال متعاقبة وحين نحاول الآن التقليل من حدة التخصص فنجعله مثلا يقتصر بين الشعب على السنة الأخيرة فى التعليم الثانوى ، فإن بعضنا يتصور اننا انما نصحح الوضع الراهن بان نعود بالمدرسة الثانوية الى نظام « الثقافة العامة » و « السنة التوجيهية » وهو ما كانت عليه الحال عام ١٩٣٨ .

كذلك فان التعليم الفنى قد ناله حظ من التطوير فى العشرين سنة الأخيرة سواء من الناحية الفنية التطبيقية أو من ناحية مواده الثقافية ، ولكن تنفيذ مشروعاته قد جاء مبنيا على أمكانات الوزارة فى التنفيذ اكثر مما جاء استجابة لحاجة البلاد فى مختلف افرع ذلك التعليم . وكانت النتيجة ان اتجه التوسع نحو التعليم التجارى ثم التعليم الزراعى ثم التعليم الصناعى فى اخر الامر ، مع أن الحاجة الى هذا الاخير هى أكبر وأولى بالرعاية .

- فاذا ما وصلنا الى مرحلة التعليم الجامعى فإننا نجد أنها قد بنى التطوير فيها واتجه اكثر ما اتجه الى تنمية مواد الدراسة وتنويعها وادخال بعض الاتجاهات والوسائل الحديثة فيها ، كما اتجه الى التوسع فى انشاء الكليات بل والجامعات بطريقة عاجلة واستجابة لرغبات الاقاليم ، رغبة صادقة منهم فى النهوض بالريف والمجتمعات الريفية ، وولاء ووفاء لما تستشعره المجتمعات الريفية والاقليمية من حاجة الى تيسير وسيلتها الى التعليم الجامعى . ولكن علينا ان نعترف بأن هذه التجربة لم تخل من بعض العثرات .

- كل هذا عن التعليم العام والعالى . أما الأزهر فهو الركيزة العريقة للعملية التعليمية فى مصر . وهو ايضا قد ناله حظ من الاصلاح فى عهد

الثورة . وأن كانت حركة الاصلاح قد تعطلت فيه تسع سنوات بعد قيام الثورة . ولقد كان الأزهر دائما هو الجامعة الأمة او جامعة الامة الاسلامية كلها . وكان عدد كبير من تلك الدول قد بدأ يحصل على استقلاله وبدأ مواطنوه يسعون لشغل الوظائف والأعمال التى كان الأجانب والمستعمرون يشغلونها . فتكاثر وصول المندوبين من بعض تلك البلاد ، لا سيما فى افريقية ، يؤكدون ان التعليم الدينى الخالص فى الأزهر انما يؤهل لنوع واحد من الوظائف وهو وظائف الإمامة فى المساجد والدعوة الى الدين . أما الوظائف ذات الفاعلية فى حكم تلك الدول الجديدة والحديثة الاستقلال (مثل تلك التى تتصل بالاقتصاد الحديث والهندسة والزراعة والادارة والطب) فلا يصلح لها خريجو الازهر . ومن هنا قد طالبت بعض شعوب المستعمرات السابقة من المسلمين بان يعنى الأزهر وكلياته الجامعية بالعلوم التطبيقية الحديثة الى جانب عنايته بالعلوم التقليدية التى لا غنى عنا بالطبع . ومن هنا فقد وضعت الدولة القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ وذلك استجابة لتلك الرغبات ، وحدث تطور كبير فى العملية التعليمية بجامعة الازهر . وان كان هذا التطور قد أصابه الكثير من القصور بسبب التردد وقلة الامكانات ثم التأخير الظاهر حتى في وضع اللوائح التنفيذية للقانون الجديد .

ونعود الآن الى العملية التعليمية فى جملتها . وكيف اننا بحاجة ظاهرة الى أن نتخطى اسلوب الاصلاح والتطور التدريجى الذى وصلنا به إلى ان نحقق الاستيعاب الكامل او شبه الكامل بالنسبة للتعليم العام من ناحية الكم بدرجة مرضية ، ومن ناحية الكيف بدرجة أقل من أن تكون مرضية . وكذلك وصلنا الى مثل ذلك فى التعليم الجامعى والتعليم الأزهرى وكلاهما قد وصلنا فيه الى حد الكفاية الكمية فى بعض الأفرع والنقص الكمى فى بعض الأفرع الأخرى ، ولكننا لا نزال بعيدين عن تحقيق النوعية المطلوبة للبناء الحضارى للبلاد او تحقيق النظرة المستقبلية التى لا تستطيع مصر بغيرها ان تقف على مشارف القرن الحادى والعشرين .

وصفوة القول من كل ذلك انه لم يعد هناك مفر من أن نعدل عن أسلوب الاصلاح التدريجى الى اسلوب الثورة الجذرية للوصول بتعليمنا الى أن يكون على مستوى المستقبل . ولعل ذلك يتأتى بالسير على طريق المقترحات الآتية :

١) موضوع فلسفة التعليم وسياسته العامة فى البلاد ينبغى ان ينظر اليه على أنه موضوع قومى يتخطى الاحزاب جميعا ، بل ينبغى ان نعقد له المؤتمرات الدورية التى يشترك فيها رجال الفكر ورجال التربية والتعليم ورجال الجامعات ورجال التشريع ورجال الاعمال ورجال السياسة الحزبية على اختلافهم ورجال الحكم والتنفيذ . وقد لا يكون ميسورا ان يكتفى فى مثل هذه المؤتمرات بمؤتمر واحد أو سلسلة متتابعة من المؤتمرات ، وانما هى عملية متصلة يصح ان تجرى فى كنف احدى هيئاتنا القومية العامة التى تتابع الموضوع على سنوات .

٢) ان المعلم هو مفتاح كل نهضة حقيقية وفعالة فى التعليم وهو السبيل المحددة والمباشرة للنهوض باية عملية تعليمية ، لأنه هو الذى يتولاها بنفسه ، ويلزم الأمر اجراء تعديل جذرى فى نظرتنا الى اعداد المعلمين وتدريبهم على مختلف سنوات التعليم :

أ- معاهد المعلمين أو دورهم كما تسمى أحيانا اذا اقام الطلاب فيها اقامة داخلية دائمة (كما ينبغى) . هذه المعاهد يجب أن يختار لها أفضل التلاميذ (ولو باجتذابهم بالمنح) .

كذلك فإنه يجب أن ترتب لها دراسات تكميلية (أو دبلومات متخصصة) ليتاح لخريجيها التدرج فى سلم الترقى بمرحلة التعليم العام .

ب - كليات التربية التى لم تقبل الجامعات انتسابها اليها حتى السنوات الأخيرة (بعد أن اصبحت كلية التربية بجامعة عين شمس كلية وحيدة بين الجامعات) ينبغى التركيز فى النهوض بهذه الكليات خلال فترة زمنية محددة (خمس سنوات) ومضاعفة عدد مبانيها وبناء المبانى النموذجية لها والحاق مدرسة واحدة من مدارس التعليم العام أو مدرستين (بنين وبنات) بكل كلية منها لتكون مدارس تجريبية او نموذجية على نحو ما درجنا عليه من قبل ثم اهملناه .

٣) ان للتعليم الحديث ادوات يجب ان تتوافر له فلم يعد من المقبول فى العصر الحديث أن نعلم التكنولوجيا الحديثة تحت شجرة أو فى مكان تنقصه المعامل والورش وحتى الحقول التجريبية فى كثير من الأحيان . ومن هنا فلا مفر من أن نعيد النظر بطريقة جذرية فى أسلوب التوسع

فى اقامة المدارس والكليات . وعلى الدولة وهى تعيد خططها الانمائية والتعميرية أن تجعل للعملية التعليمية الأولوية الضرورية فى هذا المجال .

٤) ان المرحلة الأولى من التعليم وهى التى اصطلحنا على أن نسميها مرحلة التعليم الأساسى لا تزال حتى الآن ذات تسمية صورية اكثر منها ذات مضمون ملموس يحسه الناس والمعلمون ، خصوصا أولئك الذين لا يتجاوزونها وهم لا يزالون يمثلون الكثرة ممن نالهم حظ التعليم . وواجب القائمين على هذا التعليم الأساسى ان يتولوا اعادة النظر جذريا فى محتواه بل وفى أهدافه التى نسعى الى تحقيقها من ورائه . ولا باس من أن تعاونهم فى ذلك طائفة من كبار الخبراء ، حتى لو اقتضى الأمر الاستعانة فى ذلك بالخبرة الأجنبية فى البلاد التى حققت تقدما مثمرا فى هذا التعليم .

٥) وأما مرحلة الثانوية الفنية فلا يزال ميزان التوزيع فيها بعيدا عن أن يواجه الحاجة الفعلية والحقيقة فى البلاد . ومن يدرى فلعل الدراسة المستفيضة التى نجريها منذ سنوات ان تهدينا الى أن نوجه نحو ثلثى التلاميذ فى المرحلة الثانوية الى التعليم الفنى (لاسيما الصناعى منه) ويكتفى بأن يتجه الثلث أو الربع الباقى الى المدرسة الثانوية العامة . ثم لعل مثل هذه الدراسة اذا ما امتدت الى التوزيع الداخلى فى مدارس المرحلة الفنية ان تنتهى الى توجيه الغالبية العظمى من التلاميذ الى المدرسة الصناعية والاكتفاء ، بتوجيه الاقلية الى المدارس التجارية والزراعية ، أو لعلها ان تهدينا الى أن يجمع بين التعليم الزراعى وبعض اوجه التعليم الصناعى فننشئ شعبة فرعية للهندسة المتوسطة فى التعليم الزراعى - الصناعى ، وميكانيكا الآلات الزراعية خصوصا وأن اكثر من نصف الآلات التى تصنع فى العالم هى فى أصلها أو فى تطبيقها آلات زراعية ، وأن الذى سينهض بالريف المصرى الجديد ليس هو المساعد الزراعى انما هو المساعد الذى يشارك فى عمليات الهندسة الزراعية بمشكلاتها الكثيرة .

٦) وأما المدرسة الثانوية العامة فلا نزال فيها من البلاد القليلة فى العالم التى لا تزال تسير على ما كانت تسير عليه معظم المستعمرات فى الماضى (ثم بدأت تعدل عنه) ذلك هو نظام التخصص المبكر والتشعيب فى سن يرى العالم الآن انها مبكرة جدا وتبتسر تكوين الطالب وتقسم جيل الشباب فى البلاد الى شعبتين هما شعبة المنتسبين للعلوم والذين يتولد لديهم بعض الشعور بالاعتزاز الخادع بمعرفة ضيقة محدودة الثقافة العامة وفى أولى درجات التخصص العلمى ثم شعبة اخرى تنتسب الى الأدبيات والى الانسانيات ولا تكاد تعطى الشعبة الاخرى القيمة الواجبة (بل الاحترام الواجب) لاسلوب الفكر العلمى الحديث .

أما نحن فقد حاولنا الاصلاح فاتجهنا الى انشاء شعبة خاصة للرياضيات مع ان دراسة الرياضيات هى من الاصول العلمية اللازمة فى كل من دراسات الشعبة العلمية والشعبة الأدبية ، ولا غنى عنها لمقومات التفكير المنظم ايا كان تخصصه .

لذلك كله فانه لو اتيحت فرصة اعادة النظر فى السياسة التعليمية الثانوية ، ووضع مشروع قانون جديد للتعليم الثانوى ، فانه لا بد من أن نفتح الباب للتدرج فى ادخال نظام الاختيار الذى يختار فيه طالب الشهادة الثانوية العامة المواد التى تلائم استعداده والتى ينبغى ان تجمع بين طائفة من مواد العلوم وطائفة من مواد الانسانيات والأدبيات .

٧) وأخيرا فان تطوير التعليم الجامعى لا يحتمل ارجاء الاخذ بالاسلوب الحديث غير ما لجأنا اليه حتى الآن من اعادة التنظيم فى العملية التعليمية بدلا من تطوير المحتوى وذلك مع اعطاء عناية خاصة للربط بين الكليات بإدخال نظام « الدراسات البينية » مثل الدراسة التى تجمع بين الهندسة أو بعض فنونها والزراعة (الهندسة الزراعية) او تجمع بين دراسات الطب وبعض فنون الهندسة أو مثل دراسة الجغرافيا ودراسة السياسة الدولية أو حتى بين دراسة التربية وتكوين المعلمين والتنمية الريفية حتى تصير المدرسة وسيلة ومركزا لتنمية الريف . هذا فضلا عن العناية الخاصة بكليات التربية الجديدة التى هى مفتاح كل مجهود وطنى وقومى كبير للنهوض بالانسان والمواطن .

حول تطوير التعليم فى مواجهة متغيرات العصر : «مبادىء واتجاهات » .

اولا : دوافع التغيير فى التعليم وبواعثه

١) تنبعث الرغبة فى تطوير التعليم وتحديثه فى مصر من الاحساس بعدم الرضا عن الاوضاع والانظمة القائمة بسبب ما يشوبها من قصور فى ادواتها وامكاناتها ، أو لعجز فى كفايتها عن القيام بتأدية المسئوليات التى تضطلع بها ، او لان التطورات المستحدثة فى المجتمع والتطلعات الجديدة اصبحت فوق مستوى مقدرة الانظمة الحاضرة وفاعليتها . وحيث ان التطورات المستحدثة سريعة ومتلاحقة ، واصبحنا نعيش فى عالم سريع التغير ، فان التطوير يجب الا يتوقف عند حد تناول الاوضاع القائمة بالتحسين والاصلاح ، لتدارك نواحى القصور بها ولمواكبة التطورات المستحدثة فحسب ، ولكن يجب ان يمتد الى آفاق المستقبل البعيد ، ما امكن ذلك فى ضوء مدى وضوح الرؤية المستقبلية والتطلعات القومية .

ومن الجدير بالذكر فى هذا المقام ، ان السبعينات شهدت حركة نشيطة واسعة من جانب العديد من المؤسسات التربوية استهدفت تحليل الاوضاع التعليمية ، وتشخيص نواحى القصور بها وتحسس لتطلعات الجماهير ووضع تصور لمستقبل التربية والتعليم .. فمنذ المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد فى صنعاء فى ديسمبر ١٩٧٢ ، توالت الدراسات الموسعة ، تحت اشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، نحو وضع استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى وصدرت تقارير ضخمة ، شاملة ومجملة تناولت واقع التعليم فى العالم العربى وما يعانيه من قصور وما يواجهه من تحديات فى ضوء توقعات المستقبل وبالاضافة الى هذه التقارير « الام » أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى يناير ١٩٨٠ مطبوعا فيما يتضمن خلاصة للتوصيات والاقتراحات التى توصلت اليها جهودها فى هذا الشان .

ولقد اسهم المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، بدور متصل فى هذا المضمار فاصدر منذ انشائه فى يونيه ١٩٧٤ ، العديد من الدراسات الهادفة فى مختلف قطاعات التعليم العام والتعليم الجامعى والتعليم الازهرى وعلاقة التعليم بالقوى العاملة ، والنظم الداخلية للتعليم فى مختلف مراحله – وناقش اساليب الاصلاح والتحديث والتطوير فى كل منها ، وتضم ذلك كله التقارير السنوية الصادرة عن المجلس القومى ومطبوعاته .

٢) واذا كان الشعور بعدم الرضا عن الاوضاع والانظمة القائمة فى التعليم ، وما تنطوى عليه من نواحى الضعف والقصور باعثا جوهريا على إحداث التغيير والتطوير ، فان المتغيرات الاقتصادية المعاصرة تشكل تحديات قوية لسياسة ونظم التعليم الحالية ، فالثمانينات تمثل تحولا ظاهرا فى تاريخ هذه الامة نحو التنمية الشاملة لتوفير الامن الغذائى والرخاء ، ولمواجهة التضخم السكانى وعدم التوازن بين النمو السكانى والنمو الاقتصادى وضيق رقعة الوادى الخصيب الذى يعجز عن كفالة الحياة لساكنيه ، ومواجهة متطلبات الانفتاح على العالم الخارجى بعد انغلاقة طويلة ، ونقل التكنولوجيا المتقدمة وتكييفها لظروفنا المحلية ومحاولة ازالة عوامل التخلف والجمود التى خيمت على بعض نواحى الحياة المصرية خلال الحقبة الماضية .. وغير ذلك من التحديات التى ايقظت مختلف الاجهزة فى الدولة وحفزتها نحو العمل الجاد لوضع الاستراتيجيات المناسبة للتنفيذ فى كل قطاع ، ولا شك ان للتعليم دورا اساسيا ومؤثرا فى مواجهة هذه التحديات التى تفرض على التعليم تطوير نظمه واساليبه ومحتواه حتى ينهض بدوره الفعال فى عملية التنمية الشاملة على اعتبار ان التعليم مسئول بالدرجة الاولى عن بناء الانسان صانع التنمية وهدفها .

٣) وجنبا لجنب مع المتغيرات الماثلة فى مسيرة التنمية الاقتصادية بقطاعاتها المختلفة والتى تفرض اصلاح التعليم وتحديثه ، فثمة متغيرات اجتماعية حاكمة تجعل من الاصلاح والتحديث لنظم التعليم القائمة قضية ملحة ، ولعل من ابرز هذه المتغيرات :

أ) تفتقر سياسة التعليم ونظمه الى الاستقرار فى المبادىء الحاكمة والى ثبات الاتجاهات الاصيلة فى العملية التربوية والتعليمية ، كما تفتقر

السياسة الحالية للتعليم الى القدرة على الاستمرارية نحو الاصلاح والتطوير ، ذلك بسبب تعدد الوزراء الذين يتولون شئون التعليم مع غياب هيئة مرجعية من الكفايات المشهود لها فى تخطيط المنظومة التعليمية وتوجيهها على أسس سليمة وفلسفة واضحة ، ولقد ترتب على كثرة تغيير وزراء التعليم مع تباين اتجاهاتهم ، اختلاف فى مفاهيمنا للعملية التربوية ومقتضياتها ،الامر الذى أدى الى اصدار قوانين تعليمية وقرارات وزارية متباينة ، والى تغييرات متلاحقة فى نظم التقويم والامتحانات وفى نظم قبول الطلاب فى مراحل التعليم ، وفى الخطط الدراسية وغيرها ، فاختفت بعض الضوابط الاساسية والمقومات الحاكمة لأركان العملية التعليمية ، التى تكفل لها الاستمرارية نحو التقدم والتطوير الهادف .

ب) ولقد ترتب على الانفجار السكانى وشدة الاقبال على التعليم (وخاصة بعد تقرير المجانية فى جميع المراحل) انعكاسات خطيرة على الخدمات التعليمية . فلقد اصبحت ميزانية الدولة عاجزة عن توفير الخدمات التعليمية المناسبة للراغبين فى التعليم الامر الذى ادى الى تدهور واسع فى مختلف جوانب العملية التعليمية : قصور فى المبانى المدرسية - نقص صارخ فى المعلمين كما ونوعا - نقص فى الامكانات والادوات والوسائل التعليمية - ارتفاع فى الكثافات وتكدس فى حجرات الدراسة - تعدد الفترات المسائية - شيوع الدروس الخصوصية - ضعف فى المستوى العلمى وقصور فى السلوك الاجتماعى لدى الطلاب .

ج) واقتضت الدعوة الى المبادئ الاشتراكية ،التزام الدولة بتعيين الخريجين من المعاهد والكليات الجامعية . ولقد تحمل قطاع التعليم العام وعانى بعض مساوىء هذه السياسة ، حيث ان فائض الخريجين الذين لم تتوافر لهم فرص عمل فى مجالات تخصصهم يكلفون بالعمل فى قطاع التعليم العام ، بالرغم من انهم لم يعدوا أصلا لمزاولة مهنة التعليم عامة بسبب تعيين ما يقرب من عشرة آلاف سنويا من فائض الخريجين ، فى مهنة التدريس رغم عدم تاهيلهم لهذه المهنة .

د) خروج المرأة الى العمل واضطراد الزيادة فى عدد النساء العاملات واثر ذلك على تربية الاطفال الصغار بالبيت ، والحاجة الملحة الى مواجهة هذا التطور فى المجتمع المصرى

هـ) الحد من البعثات العلمية التربوية الى العالم الخارجى ، بالنسبة لرجال التعليم العام ، وعدم الاهتمام باعداد القيادات التربوية المتطورة مما أدى الى شىء من الجمود الفكرى بين غالبية المدرسين والموجهين والى جمود الخطط الدراسية والمناهج ، وتخلف طرق التدريس ونظم التعليم عامة . ولقد ترتب على ذلك ظهور فجوة واضحة بين المدرسة ومتطلبات المجتمع الجديدة وبين برامج التعليم والانشطة المعاصرة التى تفرضها التطورات الاقتصادية والاجتماعية والاكتشافات العلمية والتكنولوجية .

و) هجرة ابناء الريف الى المدينة وهجرة المدرسين والفنيين والعلماء الى العالم الخارجى وتسرب الطلاب من المدارس للانخراط مبكرا فى الحياة العملية .. كل هذه ظواهر تفرض على سياسة التعليم اعادة النظر فى الاساليب والنظم المعمول بها حاليا .

ز) قيام نظام الحكم المحلى وضرورة تحقيق اللامركزية فى ادارة التعليم ومناهجه مما يستلزم اعادة تشكيل الاجهزة المسئولة عن التعليم فى المحافظات واعداد القيادات التربوية الصالحة والقادرة على ادارة وتوجيه التعليم فى الاقاليم .

ح) الضغوط الاجتماعية المتزايدة على التعليم الثانوى العام ، والتعليم الجامعى مما أدى الى قصور واضح فى العمالة الفنية المتوسطة ، وعجز العمالة الماهرة وطبقة الفنيين ومساعدى الاخصائيين ، ومما ادى الى بطالة مقنعة بين خريجى الكليات النظرية وبعض الكليات العملية .

ط) الاهمية الفائقة فى سوق العمل لاستخدام اللغات الاجنبية والترجمة الفورية والالات الحاسبة وبنوك المعلومات ، ووسائل الاتصال السريع واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة - بصفة عامة - فى مختلف الانشطة بالمجتمع المعاصر وغير ذلك من المتطلبات الجديدة والتى لم تجد لها مكانا اليوم فى مناهج التعليم ومقرراته ، رغم اهميتها

الفائقة .

ك) التزايد المطرد فى عدد الاميين الصغار والكبار على السواء .

ثانيا : بعض مؤشرات الرؤية المستقبلية ، وملامـــح الغد فى مصر وانعكاساتها على سياسة التعليم ونظمه :

١) اذا كان التطوير فى سياسة التعليم ونظم ومحتواه ، يجب ان يبدأ من الواقع الحالى ، وتقييم كفاءته فى جميع ابعاده وتناولها بالاصلاح والتحسين لمواكبة التطورات المعاصرة او المستحدثة ، فانه يجب كذلك ان يتناول التطوير والتحديث النظرة المستقبلية البعيدة المدى ، ذلك لان ناتج التعليم يرتبط بالمستقبل اكثر من ارتباطه بالحاضر ، فالاجيال التى نعدها اليوم فى مراحل التعليم ، لن يتاح لها المساحة فى الانشطة الجارية فى المجتمع بقدر ما ستكون مسئولة مسئولية كاملة بعد تخرجها عن تشكيل الحياة المستقبلة وتوجيهها ومعالجة قضاياها .

واذا كان الطلاب فى مدارس ومعاهد التعليم ، هم الذين تقف بهم مصر ، على مشارف القرن الحادى والعشرين ليتحملوا مسئولية التنمية الاقتصادية والتعليمية فى البلاد فان التخطيط على المدى الطويل لتطوير سياسة التعليم ونظمه ومناهجه يبدو أمرا حتميا بحيث لا يلازم خطط التنمية الجارية فحسب بل يجب ان يسبقها بعدة سنوات .ولقد تأكد هذا المبدأ منذ اوائل الستينات بعد الحلقة الدراسية الدولية التى نظمها معهد الدراسات الاجتماعية فى باريس بالاشتراك مع منظمة اليونسكو (فى ديسمبر ١٩٥٩) لدراسة العلاقات والتفاعلات المتشابكة بين تخطيط التعليم ، وخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

نخلص مما سبق الى ان المسئولين عن تطوير السياسة التعليمية يجب عليهم ان ياخذوا فى الاعتبار عالم اليوم وعالم الغد بدرجة متكافئة من الاهمية ، ويعنى ذلك ان تتوافر لديهم صورة عن مجتمع المستقبل فى ضوء الغد البعيد والتنبؤ بآفاق التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية والمؤشرات العلمية ، والتكنولـــــوجية و الملامـــح السكانيـــه الحاكمة فى مجتمع الغد ، وانعكاســـات كل ذلك علـــى نظـــم التعليـــم واساليبـــه .

٢) ومن مؤشرات الرؤية المستقبلية وملامح الغد فى مصر وانعكساتها على سياسة التعليم ونظمه ما يلى :

– التزايد المستمر فى عدد المواليد مما سيؤدى الى مزيد من الضغط على مرفق التعليم ، اذ من المنتظر ان يكون الناشئة فى سن الالزام ما بين سن ٦ – ١٥ سنة من العمر نحو ١٦ مليونا قبل نهاية القرن الحالى أى أكثر من ضعف المقيدين حاليا (٨،١٨٠،٦١٥) .

– حتمية الزحف الى الصحراء للتعمير وانشاء مدن جديدة لاسكان الملايين المتزايدة والتى يضيق بها الوادى وكذلك حتمية استصلاح الملايين من الافدنة ، وانشاء المزارع ، وشق الصحراء لتوفير المواد الغذائية الضرورية للمواطنين .

– المزيد من استقلالية المرأة واندماجها فى الوظائف خارج المنزل وما يترتب على ذلك فى العلاقات الاسرية وفى تربية الاطفال وما يتطلبه ذلك من توسع كبير فى مؤسسات رياض الاطفال ، واعداد المشرفات .

– ذيوع الديمقراطية شعارا وممارسة ونمو الوعى القومى ، والحرية الشخصية والاستقلالية للمواطن المصرى .

– التطور المستمر فى المجال العلمى والتكنولوجيا مما يدعو الى تغيير أساليب التعليم ومحتواه ، والتعليم والتدريب المستمر والتعليم الذاتى واستخدام التقنيات الحديثة فى التعليم والى تدريب الطلاب على استخدام الادوات والآلات الحديثة للتعليم الذاتى .

– تفجر نواحى المعرفة مما يترتب عليه ظهور مجالات جديدة للدراسة فى علوم الفضاء والدراسات البيئية والحاسبات الالكترونية والعلوم الزراعية وغير ذلك من التخصصات الجديدة مما سيفرض على نظم التعليم احداث تغييرات جذرية فى المناهج والمقررات .

– النقص فى الموارد الطبيعية لا سيما فى الطاقة ، والمواد الغذائية وزيادة التحديات والمشكلات التى يواجهها الانسان مما يدعو الى تعليم يهدف إلى تنمية القدرة على الابتكار ، وتوفير البدائل والحلول على اساس التفكير الواعى وكيفية مواجهة المواقف المختلفة .

– اذا كان هدف للتعليم ، هو ايجاد الفرد المتعلم المستفيد القادر

على استيعاب المعرفة المتطورة والاستمتاع بها وتفهم القضايا العامة لبلاده ، ومواصلة تثقيف نفسه ، والاستزادة من نواحي المعرفة الحديثة والمتطورة فان منطق التعليم والبحث يجب ان يقوم على نظرية التعليم المستمر .. لأن هذا العصر الذى يتسابق فيه التقدم العلمى والفنى والتكنولوجى على نحو مذهل ، كثيرا ما تصبح فيه الالة قديمة ومتأخرة بمجرد الانتهاء من صنعها لظهور ما هو أحدث منها .. كل ذلك يحتم على العناصر النشيطة ان تكون فى حالة من التعليم المتواصل والتحصيل المستمر وبغير ذلك لا يلبث المتعلم ان يتخلف عن الجديد مهما كانت درجة الخبرة والثقافة التى حصل عليها خلال سنوات الدراسة .

تلك بعض المؤشرات والافتراضات لمجتمع مصر المتغير ويجب ان يكون واضحا ان التغييرات المتوقعة والصورة المستقبلية للمجتمع فى اوائل القرن الواحد والعشرين تشير الى انعكاسات واسعة النطاق على نظم التعليم واساليبه ومناهجه .

ثالثا : غايات التعليم واهدافه فى مصر فى المرحلة القادمة :

فى ضوء المؤشرات والمبادئ السابقة تحدد غايات التعليم فى مصر من منظور المستقبل – من خلال جانبين متكاملين هما : وظيفته بالنسبة للفرد ووظيفته بالنسبة للمجتمع

١) فبالنسبة للفرد فان التعليم ينبغى ان يهدف الى تكوين شخصية مصرية تتميز بالمواصفات والسمات الآتية :

– الجمع بين السلوك وفق القيم الدينية والخلقية للمجتمع والفضائل الانسانية وبين النظرة العلمية الموضوعية فى مواجهة مواقف الحياة ، والقدرة على اتباع المنهج العلمى فى حل المشكلات الفردية والعامة .

– الايجابية بما تتطلبه من فكر ناقد ومبادأة وابتكار وتعاون مع الاخرين .

– القدرة على التفاعل مع عوامل البيئة والمشاركة بالفكر والعمل على تطويرها وحل مشكلاتها .

– التمسك بالديمقراطية كاساس للحياة المتحضرة ، وممارسة سلوكياتها سواء على المستوى العام أو الخاص .

– القدرة على القيام بعمل يكسب عيشه عن طريقه ، وفى نفس الوقت يفيد به مجتمعه .

– القدرة على النمو الذاتى المستمر فى نواحى المعرفة والمهارات وتوظيف ما يتعلمه ويكتسبه فى تطوير حياته وحياة بيئته ومجتمعه

– القدرة على النظرة السمتقبلية التى تتضمن التطلع الى الامام والتخطيط للمستقبل

– القدرة على استغلال وقت الفراغ فى عمل ممتع ومفيد للذات وللمجتمع

– الاعتزاز بمصر وبحضارتها الاصيلة ، وبذل كل جهد ممكن من اجل الدفاع عنها واعلاء شانها وتطوير الحياة فيها ، انبثاقا من شعور الانتماء اليها .

– الاعتزاز بالانتماء للأمة العربية والوعى باهمية التكامل العربى .

– الايمان بوحدة الجنس البشرى وباهمية سيادة علاقات الوفاق والتعاون بين جميع الشعوب .

٢) واما بالنسبة للمجتمع :

فالتعليم لا يكون استثمارا حقيقيا الا بقدر عوائده الانسانية ، والاجتماعية والاقتصادية ، قياسا الى ما ينفق عليه من جهد ومال ، ومن ثم فان التعليم يهدف الى تحقيق ما ياتى بالنسبة للمجتمع :

– خلق المجتمع المتعلم والمعلم ، ذلك المجتمع الذى يملك كل فرد فيه القدرات التى تمكنه من تحقيق حياة افضل له ، وفى نفس الوقت يتيح مناخا وفرصا أفضل لانماء هذه القدرات

–دعم المبادىء الديمقراطية بما تتضمنه من تكافؤ الفرص للافادة من فرص التعليم ، والتاكيد على ان هذا التكافؤ فى الفرص التعليمية لا يعنى مجرد التكافؤ فى فرص القبول بالتعليم النظامى ، وانما هو يمتد ليشمل فرص الاستمرارية فيه .

- تزويد المجتمع بحاجاته من الامكانات البشرية بمختلف مستوياتها اللازمة لتنميته الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية بما يتضمنه ذلك من عمليات للتوجيه التعليمى والمهنى والتدريب الوظيفى وبهذا تتحقق انتناجية التعليم بالنسبة للمجتمع .

- الاسهام الفعال فى حل القضايا العامة للمجتمع ، فاجهزة التعليم ومؤسساتها تلتزم بالانفتاح على البيئة وعلى المجتمع الذى توجد فيه اخذا وعطاء .

- تاكيد الانتماء العربى لمصر بما يتضمنه ذلك من العمل على انماء الوعى بالعناصر الثقافية المشتركة وباهمية تحقيق التكامل بين الدول العربية استنادا الى وحدة اللغة والعقيدة ، والتاريخ والمصير .

- انماء قيم ومبادىء التعاون مع جميع دول العالم بمختلف صوره الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وبخاصة مع الدول الشقيقة والصديقة ومع المنظمات الدولية فى سبيل تحقيق التفاهم والتعاون الدولى والسلام العالمى .

رابعا : ابعاد استراتيجية السياســة التعليمية فى المرحلة القادمة

وبعد . فانه على ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى يشهدها المجتمع المصرى فى المرحلة الراهنة ، وعلى ضوء بعض مؤشرات الرؤية المستقبلية وملامح الغد فى مصر وغايات التعليم يمكن الوصول الى وضع الاستراتيجية المناسبة للسياسة التعليمية فى المرحلة القادمة .

ومن الطبيعى انه يجب ان تتوافر لدى المسئولين عن تطوير السياسة التعليمية صورة واضحة ، وتحليلات صادقة عن واقع الاوضاع التعليمية القائمة ومشكلاتها فى جميع نواحيها : فى التطور الكمى والنوعى فى مدخلات التعليم ومخرجاته فى المعلمين ومستوياتهم الفنية والعلمية فى المبانى المدرسية فى الادوات التعليمية فى طرق التدريس والوسائل التعليمية ، فى التمويل ، فى الادارة التعليمية فى محتوى التعليم ومناهجه ، وغيرها وفى العلاقة بين التربية كمنظومة ، وبين المنظومات الاخرى الاجتماعية ، والاقتصادية والسياسة ، ومدى الانفصام او التقارب بين نتائج التعليم ومتطلبات التنمية الشاملة فى مختلف القطاعات . واذا كا ن من الطبيعى ان تبدا الدراسة برصد واقع التعليم فى كافة عناصرها وما تنطوى عليه من سلبيات فانه يتبع ذلك بيان اساليب تصحيح الاوضاع الحالية فى المدى القريب فى اطار الامكانات المادية والبشرية المتاحة ثم تخطيط الصورة المرتقبة للمنظومة التعلمية مستقبلا فى اطار ما قدمنا خلال هذه الدراسة من متغيرات وملا مح او توقعات .

الإرشاد النفسى والتوجيه فى التعليم المصرى

منذ ان وحدت مدارس المرحلة الاولى من التعليم فى مصر اخذت اعداد التلاميذ فى المدارس الابتدائية تتزايد بصورة مطردة مما أدى الى الضغط على مدارس التعليم الثانوى وزيادة عدد التلاميذ فيها ، وقد ادى ذلك بدوره الى ضغوط مختلفة على الجامعات لقبول اعداد من الطلاب اكبر فى بعض الاحيان مما تسمح به امكانياتها المادية والبشرية وفى احيان اخرى للالتحاق بكليات يوجد لدينا فائض كبير من خريجيها او لا تتفق الدراسة بها مع استعدادت وميول الطلاب الذين يقرر مكتب تنسيق القبول بالجامعات الحاقهم بها . ومن المنتظر ان تتزايد حدة هذه

المشكلة فى السنوات القادمة بسبب تزايد عدد التلاميذ فى جميع مستويات التعليم بمعدلات اكبر من معدلات الزيادة السابقة بعد رفع سن الالزام أو على الاصح زيادة عدد سنوات التعليم الالزامى من ست سنوات الى تسع سنوات كحد ادنى بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

ورغم ان القانون المشار اليه قد حدد اهداف التعليم الاساسى فى مرحلة الالزام مؤكدا على ربط التعليم فى هذه المرحلة بالحياة فى البيئة واعداد التلاميذ للمواطنة المستنيرة فى المجتمع ، الا انه من الملاحظ ان الجهد الاكبر الذى يبذل سواء من جانب المدرسة او من جانب الأباء مازال يركز علي اعداد التلاميذ للنجاح فى الامتحانات بصورتها التقليدية الحالية والحصول على مجموع الدرجات الذى يتيح الالتحاق بالمدرسة الثانوية التى تؤهل تلاميذها بالتالى للإلتحاق بالجامعة على اساس مجموع الدرجات ايضا .

والنتيجة انه يمكن تلخيص الوضع السائد فى التعليم فى الوقت الحاضر فيما يتعلق بتيار تدفق التلاميذ فى قنوات التعليم فى ان مدارس التعليم الالزامى وكذلك التعليم الثانوى مزدحمة باعداد كبيرة من التلاميذ يتنافس معظمهم على النجاح فى الامتحانات التقليدية التى تهتم بصفة خاصة بقياس التحصيل للجوانب المعرفية على مستوى التذكر غالبا وذلك بهدف الالتحاق بالمراحل الاعلى من التعليم وفى زحمة هذه الاوضاع كثيرا ما تهمل الاهداف التربوية الحقيقية من التعليم وتتناسى المدرسة او النظم التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ وان لكل تلميذ قدراته واستعدادته الخاصه وميوله ومواهبه التى يجب ان تهيأ لها كل الفرص لتنميتها ورعايتها وان تعالج المشكلات التى تعترض سبيل ذلك سواء فى المدرسة او المنزل او فى غيرها وان يوجه التلميذ الى نوع الدراسة التى تناسبه والى اختيار المهنة التى يصلح لها وينجح فيها كما يجب التعرف على اسباب تعثر بعض التلاميذ فى دراستهم لمعالجتها وأسباب انحرافات السلوك لتقويمها .

وباختصار يمكن القول ان النظام الحالى فى التعليم يعتمد الى حد كبير على اساليب الية وتقليدية فى تخريج الاعداد الكبيرة ، كما انه لايزال يعتمد على مجموع الدرجات فى الامتحانات لتوجيه التلاميذ عبر قنوات الدراسة وذلك رغم ما توصلت اليه الدراسات والبحوث من وسائل الكشف عن القدرات والاستعدادات والميول والمواهب والقواعد التى تراعى فى توجيه التلاميذ فى دراستهم ومعالجة مشكلاتهم الدراسية والسلوكية .

ولا شك ان ارساء قواعد بناء الانسان المصرى عن طريق التربية والتعليم ، وان تنمية مواردنا البشرية على اسس علمية دون فقد او اهدار يتطلب استخدام الاساليب التربويةالحديثة فى توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا وارشادهم نفسيا لتكوين المواطن المصرى ذى الشخصية النامية والعقلية المتفتحة والقيم السلوكية المطلوبة .

مفهوم التوجيه التربوى والارشاد النفسى

التوجيه والارشاد النفسى من المصطلحات الجديدة نسبيا التى ادخلت وانتشرت فى ميدان التربية والتعليم وذلك تمشيا مع تقدم الدراسات النفسية التى اكدت اهمية الفروق الفردية وحاجات المجتمع المتطورة التى زادت الحياة تعقيدا بما يدعو الى ضرورة الاهتمام بتوجيه الافراد ومساعدتهم على السيرفى الطريق الذى يؤدى الى نجاحهم فى الحياة وادائهم لدورهم فى المجتمع .

وقد اثبتت الاختبارات والمقاييس العقلية تنوع قدرات الانسان واختلاف الافراد فى طباعهم وميولهم وامكاناتهم بما يدعو الى التعرف على استعدادتهم ومهاراتهم بقصد توجيههم الى الانتفاع بما خلقوا به من مواهب وما اكتسبوه من قدرات ومهارات الى اقصى حد ممكن بما يحقق المبادىء الديمقراطية ويكفل للفرد الشعور بالرضاء والسعادة وللمجتمع الازدهار والتقدم .

لهذا نجد ان المدرسة الحديثة قد تغيرت وظيفتهاعن الماضى فلم تعد مهمتها مقصورة على مجرد تلقين التلاميذ مجموعة من المعلومات

وحشدهم فى مسارات تعليمية موحدة بل اتجهت الى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بتهيئتهم لممارسة الادوار المناسبة لهم ولقدراتهم كى يصبحوا مواطنين منتجين كل بحسب ما خلق له . واصبح من اهم واجبات المعلم التعرف على قدرات تلاميذه وميولهم ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية وانحرافاتهم السلوكية وكل ما يتعلق بشخصياتهم وامكاناتهم حتى يمكن توجيههم تعليميا ومهنيا وارشادهم نفسيا وسلوكيا . ويجب ان يعد المعلم لتحمل هذه الوجبات اعدادا يكفل القيام بها على صورة علمية سليمة وذلك كجزء هام من واجباته المهنية .

غير انه فى ظل الظروف الحالية للمدارس وبعد ان اصبح التعليم حقا والزاما للجميع مما ادى الى تدفق الاعدا د الكبيرة فى سلم التعليم اصبح الامر يتطلب قيام خدمة منهجية منظمة لتادية وظيفة التوجيه التربوى والارشاد النفسى بالتعاون مع المعلمين فى المدرسة . ان هذه الخدمة الجديدة هى اقامة عملية التوجية والارشاد على الفهم الصحيح للفروق الفردية بين التلاميذ والاستعانة فى ذلك بجانب جهود المعلمين فى المدرسة بعدد من المختصين فى التوجيه والارشاد النفسى الذين يعدون اعدادا خاصا لهذه الوظيفة الجديدة ويتعمقون فى الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية ، ويتخصصون فى قياس المواهب والقدرات العقلية وغيرها من وسائل الفروق الفردية بهدف خدمة الفرد. وقد تكون هذه الخدمة توجيها تربويا يرمى الى تحقيق تكيف التلميذ فى دراسته ، وقد تكون توجيها له لاختيار المهنة التى تتفق مع مواهبه وقدراته وامكاناته ، وقد تكون ارشادا او علاجا نفسيا يرمى الى تكييفه مع المجتمع .

مجالات التوجية والارشاد

من الممكن تصنيف المشكلات والمجالات التى يتعرض لها التوجيه والارشاد النفسى على النحو الاتى :

١) المجال الشخصى والاجتماعى ويتناول المشكلات الذاتية من النواحى الصحية والنفسية والعقلية ، والمشكلات الاجتماعية كعلاقة الشخص بغيره ومايرتبط بالاتصالات الاجتماعية . كما يتناول المشكلات المتعلقه بتنظيم الوقت بين العمل والراحة وممارسة الهوايات وانواع النشاط المختلفة .

٢) المجال التعليمى ويتناول المشكلات المتعلقة بحياة الشخص المدرسية من حيث اختياره للمسارات التعليمية المناسبة له وعاداته فى المذاكرة وما يتعلق بالنواحى التحصيلية من حيث التفوق او التخلف الدراسى وعلاقاته مع زملائه ومدرسيه وما يتعلق بالمواظبة والانضباط فى الحياة المدرسية .

٣) المجال المهنى والاقتصادى ، ويتناول توجيه الفرد للمهنة المناسبة لاستعدادته وقدراته وما يحتاج من تدريب او تغيير لمهنته وما يرتبط بذلك من التكيف فى محيط العمل والعلاقات بالرؤساء والمرؤسين ، وكذلك ما يتعلق بتوجيه الفرد لكيفية الموازنة بين الامكانات المادية والاحتياجات وترشيد الاستهلاك بما يحقق له الاستقرار فى حياته الاقتصادية .

وفى جميع المجالات ينبغى ان يهيأ الشخص للاعتماد على نفسه فى توجيه نفسه ، وان يكون الهدف من ارشاده هو تبصيره بقدراته وامكاناته لتصبح بصيرته من نفسه ولنفسه ، وليكون قادرا على موازنة الامور .

من الذى يقوم بتوجيه التلاميذ وارشادهم :

وفى الوقت نفسه فان عمليه التوجيه بمفهومها الصحيح عملية تعاونية يسهم فيها كل من له اتصال بالطالب سواء فى داخل المدرسة او خارجها ، ولذلك فان فريق التوجيه فى المدرسة ينبغى ان يضم المعلمين بوجه عام ورواد الفصول بوجه خاص الى جانب الاخصائيين الاجتماعيين والاخصائيين النفسيين ، ولكل عضو فى هذا الفريق عمله واسهامه فمعلم المادة هو اقدر من غيره على تقويم التقدم التحصيلى للطالب ومستواه العلمى وميوله الدراسيه واسلوبه فى التحصيل والمثابرة ، ورائد الفصل يستطيع بحكم صلته الوثيقة بمجموعته من الطلاب ان يزود السجل بالكثير من المعلومات والبيانات عن الطالب وقدراته واستعداداته

واتجاهاته ومشكلاته وان يلعب دورا فى حل هذه المشكلات وفى عملية التوجيه ذاتها بمساعدة الطالب على ان يحدد لنفسه اهدافا واقعية تتفق مع امكاناته ويقترح عليه الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الاهداف كما يحيل على كل من الاخصائى النفسى والاخصائى الاجتماعى الحالات التى تتطلب ان يتولياها .

وغنى عن القول أنه ينبغى الاهتمام فى إعداد المعلمين وتدريبهم لأية مرحلة تعليمية بتاهيلهم للقيام بدورهم الأصيل والعلمى فى عملية التوجيه .

التوصيات

من اجل ارساء قواعد بناء الانسان المصرى وتنمية مواردنا البشرية على اسس علمية سليمة وفى اطار المبادئ الديمقراطية التى تؤمن بقيمة الفرد وتنادى باتاحة الفرص ليقوم بدوره فى المجتمع مع مراعاة الفروق الطبيعية بين الافراد والاهتمام بتهيئتهم لممارسة الادوار المناسبة لهم كى يصبحوا مواطنين منتجين كل بحسب ما خلق له ولكى يكفل للفرد الشعور بالرضا والاطمئنان وللمجتمع التقدم والازدهار .

ولما كانت البحوث والدراسات التربوية والنفسية قد اثبتت تنوع قدرات الافراد واختلاف امكاناتهم وميولهم ، مما يدعو الى التعرف على استعداداتهم الطبيعية بقصد توجيههم الى الانتفاع بما خلقوا له من مواهب وقدرات الى اقصى حد ممكن فان من اهم واجبات المدرسة ان تكتشف مواهب التلميذ وقابلياته وتنمية قدراته الخاصة وتوجيهه تعليميا وارشاده نفسيا وسلوكيا بحيث تتاح له الفرص للوصول الى المستوى الانسانى الذى يناسبه ، وبذلك نضمن استمرار النجاح فى المسار التعليمى الذى تم ارشاده اليه ونقضى على ظاهرة الرسوب التى تنشا من وضع الشخص فى مسار تعليمى لا يتفق مع ما خلق به من امكانات

ويوصى المجلس بما يأتى :

- زيادة الاهتمام فى برامج اعداد المعلمين فى كليات ومعاهد المعلمين والتربية باكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للمعلم للتعرف على قدرات تلاميذه وميولهم ومشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية وانحرافاتهم السلوكية ان وجدت ، وكل ما يتعلق بشخصياتهم ومواهبهم ، مع التدريب على استعمال ادوات واساليب التوجيه والارشاد النفسى وذلك بقصد ان يعد المعلم لتحمل واجبات توجيه تلاميذه وارشادهم اعدادا يكفل القيام بهذه الواجبات وبالتعاون مع الاخصائيين الاخرين فى هذه المجالات اذا لزم الامركى تتم عملية التوجيه والارشاد بصورة سليمة كجزء من واجباته المهنية .

- تعميم انشاء دبلومات فى الدراسات العليا بكليات التربية المنتشرة فى مصر لاعداد الكوادر المتخصصة اللازمة لتنفيذ برامج التوجيه والارشاد النفسى فى التعليم ودعوة الوزارة الى الافادة من هذه الدبلومات ويمكن تحويل بعض المدرسين الزائدين عن الحاجة فى بعض المواد الدراسية بحيث يوجهون للتخصص فى هذه الدبلومات فى بعثات داخلية لمدة سنة كما يمكن حصول بعضهم على درجات الماجستير والدكتوراه فى هذا المجال مع الاهتمام بالتدريب العملى وممارسة عمليات التوجيه والارشاد النفسى فى المجال التعليمى .

- ان تزود كل مدرسة فى جميع مراحل التعليم او مجموعة من المدارس وفق برنامج يتم تنفيذه خلال عشر سنوات بفريق متكامل يضم الكادرات الخاصة بالتوجيه والارشاد النفسى من اخصائيين نفسيين واخصائيين اجتماعين واطباء نفسيين ان امكن وان يتناسب عدد اعضاء هذا الفريق مع عدد تلاميذ المدرسة (او مجموعة المدارس) وان يتكون من هذا الفريق جهاز متخصص او مكتب خدمة للتوجيه والارشاد النفسى يعمل بتعاون وثيق مع معلمى المدرسة وادارتها وفق مخطط شامل لتقديم خدمات التوجيه التعليمى والمهنى وعلاج التخلف الدراسى والوقاية من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية وعلاج ما يحدث منها

- التوسع فى انشاء عيادات نفسية ومراكز للتوجيه والارشاد النفسى فى عواصم المحافظات تزود بالاطباء النفسيين والاخصائيين

وتحول اليها من المدارس الحالات التى تحتاج الى مزيد من الدراسة المتخصصة التى قد لا تتوافر فى فريق العمل فى جهاز التوجيه والارشاد بالمدرسة وان تشجع الدولة انشاء هذه المراكز والعيادات التى توجد فى اغلب بلاد العالم المتحضر وتؤدى خدمات عامة للمواطنين .

* ولما كانت عمليات التوجيه والارشاد النفسى من العمليات الجماعية التي تتطلب ان يتعاون فيها المعلم والطالب وولى امره مع الاخصائيين النفسيين الاجتماعيين وغيرهم ، لذلك يجب ان تعمل المدرسة على توثيق صلتها بالاباء مع توعيتهم بالمبادئ التى تقوم عليها هذه العمليات لضمان اسهامهم الايجابى عن اقتناع ودراية وحتى لا يكون التوجيه والارشاد مفروضا على الطالب أوولى امره .

* ان يقوم المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع كليات التربية بمشروعات مشتركة لحصر الجهود السابقة فى مصر لاعداد المقاييس والاختبارات اللازمة لعمليات التوجيه والارشاد والتى يتوفر منها حاليا حصيلة معقولة ثم مراجعة هذه الادوات وتنقيحها واتخاذها منطلقا لجهود جديدة تضيف اليها وتحسنها .

* اعادة تصميم البطاقة المدرسية التى سبق ان جربت بنجاح فى المدارس النموذجية بحيث تصبح سجلا للطالب تضم خلاصة الجهود التى تبذل لجمع المعلومات اللازمة للتوجيه والارشاد مع العناية بالدقة فى استيفاء بياناتها والتدريب على تفسيرها واستخدامها فى عمليات التوجيه والارشاد .

* ان توضع البرامج والنظم التى تخطط للتوجيه والارشاد النفسى فى التعليم موضع التجريب فى بعض المدارس الممتازة او غيرها من المدارس التي تختار لهذا الغرض ويكون هذا التجريب تحت اشراف دقيق وبذلك يمكن فى ضوء نتائجه التعميم التدريجى لهذه النتائج مع نظام دقيق لمتابعة نتائج التوجيه لامكان تحسين الاساليب والوسائل المتبعة باستمرار .

* اعادة النظر فى اساليب التقويم المتبعة حاليا فى المدارس بصفة عامة وفى نظم الامتحانات بصفة خاصة ، وذلك فى ضوء توصيات المجلس ودراسته السابقة وخاصة ما يتعلق بتطوير الامتحانات واتاحة الفرص للاختيار فى مقررات الدراسة والمسارات التى يوجه اليها التلاميذ الراسبون ، وكذلك فى ضوء مايتحقق من تقدم فى تنفيذ اساليب وبرامج التوجيه بحيث نصل الى الوضع الذى نربط فيه سياسة القبول فى قنوات التعليم بنتائج عمليات التوجيه والارشاد النفسى بدلا من ربط هذا القبول بنتائج الامتحانات التقليدية التى تحتاج حاليا الى تطوير كبير وبحيث يمكن توزيع التلاميذ فى التعليم الثانوى طبقا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجات المجتمع .

* ان تعمل وزارة التربية على دعم المسارات البديلة فى التعليم وتنظيم مسارات اخرى للتلاميذ الذين يتكرر رسوبهم ويتعذر عليهم مواصلة الدراسة سواء فى حلقات التعليم الالزامى أو فى التعليم الثانوى ، ويراعى فى هذه المسارات ان تكون متنوعة وان يخضع التوجيه فيها للأساليب العلمية فى التوجيه والارشاد .

* ان تجرى عدة دراسات فى وزارة التربية وغيرها من الوزارات المعنية وفى مراكز البحوث المختصة لمعرفة احتياجات سوق العمل وفرص العمالة على مستوى الجمهورية ومستوى البيئات المحلية المختلفة ، وان تستخدم اساليب التوجيه والارشاد للكشف عن استعدادت الطلاب وخاصة فى المرحلة الاعدادية لتوجيههم نحو المجالات التي تناسب استعداداتهم وميولهم وتتفق مع متطلبات البيئة المحلية او المجتمع .

* ان تعطى اهمية خاصة وأولوية عاجلة للتوجيه والارشاد النفسى فى المدارس الثانوية بانواعها المختلفة خاصة بعد ان برز فى الوقت الحاضر الكثير من المشكلات السلوكية للشباب فى هذه المرحلة العمرية وبعض الانحرافات الوافدة والتى لم تكن واضحة من قبل بهذه الصورة بين طلاب هذه المرحلة فى مجتمعنا .

تحديث التعليم قبـــــل الجامعـــى

هيكل التعليم ، ونظم القبول

يقصد بهيكل التعليم السلم الذى يتكون منه على هيئة مراحل وانواع وقنوات .. اما نظم القبول ، فتتضمن القواعد والضوابط المعايير التى يتم بمقتضاها الاختيار والتوجيه الى مختلف مكونات السلم وكذلك النسب التى تحكم التوزيع على المراحل والفروع والقنوات .

وقد تحدد الوضع الراهن حتى سنة ١٩٨٨ بالنسبة لهيكل التعليم ونظم القبول بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ والقرارات الوزاية رقم ٣٥ لعام ١٩٨٢ ورقم ٦١٢ لعام ١٩٨٣ .

الوضع الراهن .

١) مرحلة الالزام . ومدتها تسع سنوات دراسية ويبدأ الالزام فى سن السادسة من العمر وتنقسم مرحلة الالزام حاليا الى حلقتين حلقة التعليم الابتدائى ومدتها ست سنوات دراسية (٦-١٢) . تليها حلقة التعليم الاعداى ومدتها ثلاث سنوات (١٢ - ١٥) ، ويطبق داخل هذه المرحلة نمط التعليم الاساسى الذى يقدم للتلاميذ القدر الضرورى من المعارف العملية والعلمية والفنية اللازمة لكل مواطن ، وذلك وفق منهج جديد يستهدف النمو المتكامل للمتعلم والترابط بين المواد النظرية والعملية والبيئية .

٢) مرحلة التعليم الثانوى : وتبدأ بعد انتهاء المرحلة السابقة ، ومدة الدراسة بها ثلاث ، او خمس سنوات .. وتتفرع هذه المرحلة الى ثلاث مسارات متنوعة ، ويحكم التوزيع على هذه الانواع الثلاثة معياران ، السن ومجموع درجات الطالب فى الشهادة الاعدادية .

أ- التعليم الثانوى العام - وطابع الدراسة فيه نظرى اكاديمى ومدة الدراسة به ثلاث سنوات ، ويستهدف الاعداد للجامعة وللحياة .

ب - التعليم الثانوى الفنى بانواعه الثلاثة (صناعى زراعى ، تجارى) ومدة الدراسة به ، ثلاث او خمس سنوات ، وهدفه مهنى او حرفى لاعداد العمالة المتوسطة والماهرة وفئة الفنيين .

ج - دور المعلمين والمعلمات - ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، وتستهدف اعداد المعلمين للعمل فى الحلقة الاولـــى من التعليم الالزامى (المدارس الابتدائية)

ويقبل فى هذه المسارات الثالثة ٩٠ ٪ على الاقل من جملـــة حملة الشهادة الاعدادية . وتتم المفاضلة فى القبول والتوزيع حسب الترتيب السابق على اساس مجموع درجات الطالب فى الشهادة الاعدادية ويحظى التعليم الثانوى العام بالاولوية وأعلى الدرجات ، ثم ياتى بعد ذلك التعليم الصناعى ثم الزراعى والتجارى ودور المعلمين والمعلمات .. وتبقى نسبه ضئيلة جدا لمراكز التدريب الحرفى والمهنى .

سلبيات الاوضاع الحالية :

اولا : بالنسبة لسلم التعليم :

أ - لا تنتظم ضمن السلم الرسمى للتعليم - مرحلة رياض الاطفال - التي تسبق سن الالزام ، بالرغم من انها أصبحت ضرورة حضارية تقوم بمهمة تربوية واجتماعية ، ورعاية ضرورية للاطفال وبخاصة بعد ان خرجت الامهات الى ميدان العمل واخذت تشارك فى مختلف الوظائف والانشطة فى الحياة العامة . ولقد ترتب على اغفال مرحلة رياض الاطفال ضمن السلم الرسمى للتعليم ظهور مشكلات ميدانية يقاسى منها اولياء الامور والاطفال ووزارة التعليم والمديريات التعليمية ، مع

صعوبة تنفيذ قانون التعليم بالنسبة لبدء سن الالزام ، وبصفة خاصة فى العواصم والمدن .

ب – يكتفى السلم الحالى ، بتنظيم قناة تعليمية واحدة لجميع التلاميذ فى مرحلة الالزام ، محتوى تعليمى موحد ، وعدد السنوات

الخاصة .

ب – تعتمد نظم القبول الحالية ، على معيارين فقط : السن ، مجموع الدرجات فى امتحانات تقليدية دون الأخذ فى الاعتبار ، بمعايير أخرى لها أهميتها القصوى فى حسن الاختيار ونتائج العملية